VIVIANA ***MANCOVSKY***
editora

PEDAGOGÍA *DE LA* ***FORMACIÓN DOCTORAL***

RELATOS VITALES *DE* ***DIRECTORES DE TESIS***

Claudine ***Blanchard-Laville*** *Mireille* ***Cifali***
María Guadalupe ***Moreno Bayardo*** *Viviana* ***Mancovsky***
Sônia María ***Rocha Sampaio*** *Mabela* ***Ruiz Barbot***
Luis ***Sime Poma*** *Marta* ***Souto***
Aida María ***Torres Alfonso*** *José* ***de la Cruz Torres Frías***

Editorial Biblos
SABERES Y PRÁCTICAS

VIVIANA ***MANCOVSKY***
editora

PEDAGOGÍA *DE LA* ***FORMACIÓN DOCTORAL***

RELATOS VITALES *DE* ***DIRECTORES DE TESIS***

Claudine ***Blanchard-Laville*** *Mireille* ***Cifali***
María Guadalupe ***Moreno Bayardo*** *Viviana* ***Mancovsky***
Sônia María ***Rocha Sampaio*** *Mabela* ***Ruiz Barbot***
Luis ***Sime Poma*** *Marta* ***Souto***
Aida María ***Torres Alfonso*** *José* ***de la Cruz Torres Frías***

Editorial Biblos
SABERES Y PRÁCTICAS

PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN DOCTORAL

Si bien la tarea de dirigir una tesis es una actividad reconocida en el ámbito universitario, los directores hablan poco acerca de “sus maneras de hacer”. Se asume que un profesor universitario con el título de doctor está habilitado para dirigir doctorandos: haber sido dirigido lo autoriza a dirigir. Así, suele suceder que dicha práctica queda librada a los estilos personales de los profesores que la asumen y no es habitual compartir aciertos y desaciertos entre pares.

En este libro, directores de tesis de diversas disciplinas y países relatan sus biografías profesionales en primera persona. A partir de un ejercicio de escritura personal, cada uno de ellos convierte su práctica de dirigir tesis en una reflexión sobre lo vivido; una reflexión introspectiva, crítica y, a su vez, delicadamente sensible que invita al lector a adentrarse y, acaso, identificarse con cada relato.

Desde hace más de diez años, la pedagogía de la formación doctoral en la Argentina ha avanzado siguiendo los desarrollos investigativos de otros países, se ha apoyado y enriquecido con ellos y ha mantenido un intercambio sostenido con colegas que estudian e indagan sobre temas afines a la formación en este nivel del posgrado. Prueba de ello son los profesores invitados a conformar este colectivo de escritura.

Viviana Mancovsky. Profesora en Enseñanza Primaria, licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y doctora en Educación por la Universidad Paris X (Nanterre, Francia) y por la Universidad de Buenos Aires. Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad de Málaga (España). Actualmente, es profesora de las carreras de Educación de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín y es asesora pedagógica de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Lanús.

VIVIANA MANCOVSKY

editora

PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN DOCTORAL

Relatos vitales de directores de tesis

Claudine Blanchard-Laville

Mireille Cifali

María Guadalupe Moreno Bayardo

Viviana Mancovsky

Sônia María Rocha Sampaio

Mabela Ruiz Barbot

Luis Sime Poma

Marta Souto Aida María Torres Alfonso

José de la Cruz Torres Frías

Índice

Agradecimientos

A Gustavo Bombini por su confianza y por la lectura detallada de los borradores de este libro, aportando sugerencias y comentarios que me desafían a “seguir pensando” y, a su vez, disfrutar del oficio de la escritura.

Prólogo

Viviana Mancovsky

Este libro pone de relieve la vitalidad de una práctica conocida y difundida en los ámbitos académicos y universitarios: la dirección de tesis de doctorado. Los estudiantes muestran una preocupación genuina en torno a este tema. “¿Quién te dirige?”, “¿Te aceptó tal profesor?”, “¿Con quién estás haciendo la tesis?” son algunas preguntas habituales que se escuchan en sus intercambios formales o espontáneos. Más aun, el acuerdo de trabajo con un director de tesis y la posterior relación que se establece suelen ser relatadas por ellos con un gran nivel de detalle a lo largo de toda su trayectoria formativa.

En contraposición, los directores de tesis hablan poco de su práctica. A veces, entre colegas intercambian acerca de la cantidad de tesistas que cada uno dirige, relatan cierta satisfacción o cierto cansancio según los momentos del trabajo, comentan la proximidad de una defensa o la búsqueda de miembros para un jurado. No suele ser común escuchar a los directores contar acerca de lo qué hacen cuando dirigen, en qué consiste ese hacer, cómo aceptan un nuevo doctorando, qué criterios priorizan, cuáles son sus expectativas, cómo acompañan las diferentes etapas de una investigación y de qué forma orientan la escritura de la tesis. Parecería ser que cada uno dirige como cree más conveniente y no es habitual compartir estilos, puntos de vista, aciertos y desaciertos. Si bien se trata de una práctica reconocida y valorada en el ámbito universitario, forma parte de un saber hacer naturalizado y poco problematizado institucionalmente. Un saber hacer “personal” y de cada uno.

En este libro, sí hablan los directores de tesis y lo hacen en “primera persona”. Más allá de ser sujetos de enunciación de sus saberes académicos y ser reconocidos por ello, se asumen en la singularidad de sus prácticas y, desde sus relatos, despliegan la riqueza de sus maneras de hacer y sus estrategias. Junto con ellas, comparten sus momentos de asombro y desilusión, sus dudas y sus

temores, sus alegrías y sus logros, así como también recuerdos y pequeñas anécdotas. A partir de un ejercicio de escritura personal, íntima y por momentos intimista, construyen con sus palabras una suerte de espejo para reflejarse. En ese adentrarse, se animan a narrar sus experiencias. Convierten su práctica de dirigir tesis doctorales en una reflexión sobre lo vivido. Reflexión que hace experiencia a partir de un acto de introspección. Reflexión fundada. Crítica y autocrítica. Sensible. Honesta. Atractiva. Llena de afecto. Ética.

En función de este planteo, me propuse recuperar la singularidad de las voces de los directores de tesis, invitados a un encuentro colectivo, mediado por la escritura. Parte de este libro es fruto de esa convocatoria.

Por otra parte, quisiera presentar el contexto en el cual he venido planteado el estudio sobre la dirección de tesis doctorales. Este se encuadra en una línea de investigación que hace más de diez años inicié en el marco de una pedagogía de la formación doctoral. El núcleo de esa pedagogía está conformado por:

un sujeto y su disposición a formar-se, aventurando una trayectoria singular a recorrer, con mayor o menor conciencia de ello; trayectoria que le exige la realización de una tesis doctoral que, a la vez, recrea la puesta en marcha de una investigación académica;

un encuadre institucional que funciona como marco de formación disponible, ofreciendo determinadas condiciones a partir de un programa de estudio específico;

un director de tesis que es requerido para el seguimiento, la orientación y el acompañamiento de los aprendizajes singulares que lleva adelante el sujeto en formación en función de su proyecto de investigación.

A partir de este contexto, la obra comprende dos partes complementarias entre sí. La primera adopta la forma de una narración que cuenta la trayectoria investigativa en torno a la pedagogía de la formación doctoral. En ella comienzo por exponer mi interés por el tema y sintetizo los proyectos de investigación realizados bajo mi dirección junto con los equipos de trabajo que han enriquecido la tarea y algunos de los intercambios entablados con profesores de

otras universidades en el extranjero. Asimismo, menciono la realización de una beca posdoctoral que me permitió avanzar con esta temática de estudio. Esta primera parte culmina con la inclusión de dos momentos elegidos para introducir “la voz” de los directores de tesis recuperando sus reflexiones, puntos de vista y apreciaciones al disponerse a analizar su práctica de dirigir.

En este relato sostengo el propósito de dar a conocer y sistematizar la trayectoria de una línea de investigación que, si bien ya cuenta con un cierto recorrido, no ha tenido una gran difusión, a nivel local, al interior del mundo académico encargado de formar “doctores”, sujetos en situación de aprendizaje. La pedagogía de la formación doctoral, como línea de investigación, ha avanzado lentamente siguiendo los desarrollos investigativos de otros países, se ha apoyado y enriquecido con ellos y ha mantenido un intercambio sostenido con colegas que han estudiado, trabajado y/o reflexionado sobre temas afines a la formación en el nivel del posgrado. Lo atestiguan los profesores invitados a conformar este “colectivo de escritura” plasmado en la segunda parte del libro.

En relación con la trayectoria narrativa que realizo sobre la pedagogía de la formación doctoral, quisiera hacer una aclaración. Como suele suceder, toda investigación académica enmarcada en contextos institucionales exige la instancia de publicación de avances y resultados. Dado que este proceder fue puesto en práctica a lo largo de más de diez años, en este relato retrospectivo aparecen ideas, reflexiones, marcos teóricos consultados y análisis de datos que fueron publicados paulatinamente en distintos medios o comunicados en diversos eventos académicos. Por lo tanto, se verá que algunos de los diferentes desarrollos que sintetizo fueron elaborados individualmente o con los equipos de investigación, fueron publicados y están referenciados a pie de página.

La segunda parte del libro nace a partir de los intercambios entablados con los profesores colegas interesados en esta línea de investigación. Colegas pertenecientes a diferentes contextos institucionales, culturales y nacionales. Y, más lejano aun en el tiempo, profesoras eméritas, de reconocida trayectoria, con quienes me he formado y he mantenido un diálogo sobre mis intereses de estudio centrados en el acompañamiento de la formación doctoral. De todos esos intercambios, guardo el recuerdo por el disfrute del pensar compartido. El buscar, provocar y acordar el encuentro con un otro que está investigando y/o realizando la misma tarea para pensarla juntos. El detenerse y provocar la pausa. El escuchar, escucharse, y ese devenir acompasado del “escucharse diciendo”: una coreografía espontánea de ideas propias y ajenas. Un dejarse llevar por el

movimiento del análisis compartido. Un elucubrar a “media voz” que el otro ayuda a enunciar y a hacer más comprensible. La construcción de ideas nuevas, de difícil borde entre lo de uno y lo de otro. En esos bordes, florece justamente la esencia del compartir el pensar. Luego, el despedirse físicamente, que deja la marca de la satisfacción por el trabajo realizado. El entusiasmo por querer seguir compartiendo la pasión por el estudio y la investigación, más allá de la distancia. La huella de una amistad profesional.

¿Quiénes son los directores de tesis convocados a este encuentro de escritura? Confluyen en esta convocatoria colegas de diferentes países con quienes he compartido la preocupación por indagar y estudiar esta práctica y la complejidad que ella encierra. Todos ellos son doctores del campo de las ciencias de la educación con trayectorias y/o dedicaciones distintas en tareas de enseñanza, investigación y gestión universitaria. Asimismo, acreditan una formación universitaria en disciplinas variadas, tales como la matemática, la didáctica de la matemática, la sociología, la historia, el psicoanálisis y, en su mayoría, las ciencias de la educación. Pertenecen o han pertenecido a instituciones universitarias con culturas y programas formativos diferentes según sus países. Algunos colegas tienen años de experiencia en la práctica de dirigir doctorandos y están cerrando su carrera profesional; otros ya han sido reconocidos con el título de profesor emérito y otros están afianzándose en el desempeño de dicha tarea. Sus relatos se nutren de la riqueza que aportan todas estas diferencias. A ellos me dirigí para invitarlos a construir un texto colectivo en el marco de una pedagogía de la formación doctoral.

Convoqué a todos los colegas a un imaginario encuentro alrededor de una “mesa común de escritura”. Desde ese lugar, les compartí algunas ideas o pautas orientativas para desplegar sus relatos singulares con el propósito de alcanzar una composición armoniosa de voces. Fueron justamente eso: ideas disparadoras para la reflexión en torno a un relato de vida profesional en el cual se sugería también recuperar su experiencia previa de estudios de doctorado. Algunas de esas ideas a modo de interrogantes fueron las siguientes: ¿Cómo me veo dirigiendo? ¿Cómo definiría “mi estilo personal” de acompañamiento? ¿Cómo ha ido evolucionando y modificándose mi estilo? ¿Puedo evocar recuerdos, pequeñas anécdotas, momentos de satisfacción, de dificultad o de tensión; más aun, de fracaso o imprevistos en la temporalidad de un acompañamiento? ¿Atesoro reflexiones o comentarios que me han marcado hasta el presente? ¿Reflexiones abiertas, por seguir pensando? ¿Qué recuerdos guardo de mi experiencia de haber sido dirigido? ¿Cómo ha sido el vínculo con mi director y

qué aprendí de él? ¿Cómo construyo cada nueva relación formativa? ¿Puedo registrar sensaciones, sentimientos, etapas, dificultades, aciertos a lo largo de ese tiempo? ¿Qué se pone en juego de parte de cada uno de nosotros (tesista y director)? ¿A qué trato de prestarle más atención en las primeras reuniones de un nuevo acompañamiento? ¿Cómo podría describir el proceso recorrido juntos?

Acordamos, también, un tono ensayístico de sus relatos. Si bien la teoría podía aparecer y acompañar alguna de las ideas que fundamentan su práctica, no le otorgaríamos un lugar protagónico. En síntesis, les propuse que dichas narraciones estén centradas en su biografía profesional.

Por último, deseo agregar una precisión necesaria acerca de la temporalidad de la escritura del libro. Comenzó como un proyecto posible hacia fines de 2018, en Guadalajara, a partir de algunas conversaciones informales con algunos colegas que hoy aportan su relato a estas páginas. Atravesó algunos períodos de interrupción y luego, retomó el impulso final en el complejo e inédito 2020 que nos desafió, como nunca, a recrear, adaptar y revisar nuestras prácticas profesionales. En ese año sobrevino la interrupción de nuestras rutinas habituales y cotidianas. Nuestras maneras de ser, andar y relacionarnos. Dado que algunos relatos fueron enviados antes de este momento actual de pandemia y otros, durante este acontecimiento mundial, convinimos en no referir ni adentrarnos en los cambios, que todos nos vimos obligados a realizar, para llevar adelante la tarea de dirigir tesistas. Es decir, acordamos no incluir relatos atravesados por la coyuntura impuesta por la pandemia de covid-19. Sin embargo, no puedo dejar de mencionar que este libro cobra impulso en este contexto. Contexto obligado en el cual el encuentro, el intercambio cara a cara y el compartir eventos académicos se vieron vulnerados por la necesidad de aislarnos. En dicha realidad retomé y finalicé este proyecto de escritura colectiva como deseo y posibilidad de mantenernos cerca, a pesar de este prolongado confinamiento mundial.

Para terminar, quisiera hacer un breve comentario a partir del momento en el cual comencé a recibir los aportes de cada autor. Al leer su escritura, su mirada introspectiva fue reveladora para mí. La intensidad de lo narrado, el detenimiento, el poner en palabras emociones de las cuales no se suelen pensar ni hablar en la academia, me resultaron de una gran calidez y, a la vez, un ejercicio de honestidad personal y profesional que me sorprendió. En los relatos hay momentos de incertidumbre, angustia, satisfacción, vínculos que llegan a buen puerto y otros que aún guardan asuntos pendientes… A medida que fui leyendo los escritos, sentí que redescubría a la persona que había invitado a esta

mesa de escritura colectiva.

Mientras que la tarea de dirigir apunta al acompañamiento de una escritura específica, en formato tesis, que responde a los requisitos formales académicos, estos relatos personales no son narraciones que exponen resultados ni conclusiones. Todo lo contrario. No son textos acabados. Son relatos que tienen vida y, como tales, invitan a ser recreados a partir de la lectura que cada lector entable con quien escribe.

Seguramente, estas “confesiones” relatadas con toda su humanidad a cuestas revitalicen las prácticas de quienes se encargan de dirigir sujetos en formación. Si esto es así, el propósito de desnaturalizar y problematizar dicha práctica, reconocida y valorada académicamente, en el marco de una pedagogía de la formación doctoral, será alcanzado.

PRIMERA PARTE

Pedagogía de la formación doctoral: el camino recorrido

Viviana Mancovsky

La experiencia “en movimiento” como punto de partida

En su libro Le vouloir de la création (1999), Gérard Mendel sostiene que un investigador, sobre todo si pertenece al campo de las ciencias sociales, debería vincular sus temas de investigación a los acontecimientos de su biografía. El autor afirma que las ideas y las preguntas se enraízan en lo concreto de la vida y en la personalidad. Por ello, debe mantenerse disponible y poder escucharse. Esta reflexión me resuena hace tiempo para fundamentar y hacer visibles los motivos y los intereses personales que esbozan y trazan caminos de estudio y procesos investigativos.

Estoy convencida de que el origen de mi interés por investigar en el nivel del doctorado desde los sujetos que lo transitan nace en mi propia experiencia de formación, en mi reflexión a posteriori y recurrente de lo vivido.

Mi experiencia resultó ser tan intensa, en tan variados y amplios sentidos, que pude ir redescubriéndola de a poco y con el paso del tiempo. Creo que lo que me ha asombrado –y me permitiría aun usar el tiempo presente–, me asombra, es la transformación personal y paulatina al asumirme como creadora y autora de saberes fundados. Me asombra el posicionamiento de poder “dar cuenta” de lo realizado con voz propia. Me asombra el largo plazo de la experiencia vivida. Los momentos prolongados de esfuerzo, de concentración, de búsqueda, de desorientación y de angustia. El ir paso a paso y, a veces, el retroceder. El sentir la duda vacilante del “¿podré llegar?”. Me asombra la relación de acompañamiento construida con mi director y con mi codirectora de tesis. Me

asombra el hecho de haber podido conjurar la soledad que exige la creación. Me asombra la alegría de haber podido.

Preciso aclarar que casi toda mi trayectoria de formación de posgrado, de la maestría y del doctorado, fue a partir de mi condición de estudiante extranjera en una universidad francesa y, naturalmente, a partir del manejo de otra lengua, lejana a la materna, entre 1994 y 2003.[1]

Vuelven a mí las palabras que escribí en las primeras páginas del libro La formación para la investigación en el posgrado que publiqué en 2015:

Al terminar un proyecto de formación de posgrado, como lo es un doctorado, los sujetos diplomados, flamantes “doctores”, suelen expresar con cierta extrañeza que el efecto de la experiencia de formación aún no terminó, que todavía quedan “cosas por seguir pensando”. Al revisar dicha experiencia, cada vez le encuentran sentidos nuevos: relecturas y comprensiones más finas, escritura que se quisiera retocar de la tesis presentada, diálogos que se recuerdan con el director de tesis, colegas de estudio, profesores y el jurado de la defensa. Como si esa experiencia vivida no acabara, como si no tuviese un cierre […] Como si permanentemente se estuviera moviendo. (Mancovsky, 2015: 7)

En ese revisar propio y singular de mi experiencia se fue gestando un nuevo objeto de investigación. Justamente, esta experiencia “en movimiento” y mis preguntas renovadas se convirtieron, hace un poco más de diez años, en un nuevo objeto de estudio de sumo interés personal para mí. En paralelo, el ofrecimiento de nuevas propuestas laborales, centradas en mis primeras prácticas como docente de posgrado “novel” en algunas universidades nacionales y del extranjero, se articuló con mi motivación por abordar esta nueva temática de investigación.

Presupuestos y primeros pasos hacia la conformación de una línea de investigación novedosa

Desde el inicio, fui definiendo nuevas preguntas sobre las problemáticas que atraviesan los sujetos que deciden iniciar los estudios de doctorado. Mi interés se centró en el estudio de la perspectiva de los sujetos involucrados en dicha formación.

A partir de 2010 diseñé, realicé y dirigí diferentes proyectos de investigación tendientes a describir e indagar el nivel académico del doctorado. Me interesó plantearlo como un entramado de dimensiones de análisis que se configuran a partir de diversos aspectos: personales y subjetivos, interaccionales y vinculares, institucionales, curriculares, de política educativa y más ampliamente, en función de los vastos campos del conocimiento científico. En consecuencia, el doctorado puede analizarse desde los siguientes puntos de vista:

de la política educativa que regula la creación y el seguimiento de los distintos programas de estudio desde una normativa nacional, revisando la expansión y la calidad de un nivel académico en crecimiento;[2]

de las instituciones formativas en las cuales se llevan a cabo dichos planes según su historia y sus mandatos fundacionales, su dinámica y cultura institucional (es sabido que dichas cuestiones institucionales atraviesan y condicionan el proceso de toma de decisión en torno a la selección de las autoridades responsables, la organización curricular de cursos y/o seminarios, la elección del cuerpo docente, la admisión de estudiantes, las acreditaciones, entre otros aspectos organizacionales significativos);

de los sujetos implicados; es decir, las autoridades responsables de un programa, el doctorando, sus aprendizajes y las interacciones formativas entabladas, los profesores que dirigen tesis, conforman comités académicos, comisiones de admisión, asesoramiento y/o dictan seminarios, los miembros de un jurado, etc.), y

de los campos disciplinares que condicionan estilos formativos según las características propias del objeto de conocimiento en instituciones específicas.

De este modo, los sujetos y sus prácticas, las instituciones formativas, la política educativa del posgrado y los campos disciplinares que definen estilos de

investigación constituyen una suerte de mapa de problemáticas que trazan una geografía posible para abordar el estudio del nivel doctoral. Desde el inicio, mi interés se centró en tratar de describir, nombrar y visibilizar las cuestiones pedagógicas del doctorado dentro de este entramado. Dicho propósito direccionó mis preguntas hacia una indagación desde la perspectiva de los sujetos: sujetos en formación y formadores. El reconocimiento de esta finalidad puso en relieve los intereses, las motivaciones, las expectativas, las intenciones, las tareas asignadas y las prácticas llevadas a cabo, las interacciones y los vínculos que los sujetos construyen, mediados por la presencia de diferentes saberes que se despliegan en el marco de todo proceso formativo.

Por fuera y más allá del formato institucional de una clase universitaria, ¿cómo y por qué los sujetos vuelven a la universidad o continúan en ella, luego de terminar su formación de grado, y aventuran la realización de una tesis doctoral? ¿Cómo y por qué los profesores universitarios, ya doctorados, que habitualmente suelen dar clases enseñando sus saberes específicos y llevan a cabo proyectos de investigación, dedican parte de su tiempo (si así lo hacen) a la tarea de “formar para la investigación”? ¿Cómo viven (piensan y sienten) el encuentro interpersonal que supone un vínculo formativo entre director y tesista, en relación con las diferencias que encierra el intercambio habitual de una clase, más o menos masiva, de la formación universitaria? ¿Cómo conviven las prácticas de enseñanza y las de dirección de tesis en la cotidianeidad de un docente universitario?

Sujetos, interacciones y vínculos, saberes de distinto tipo, enseñanza y aprendizaje, fines y propósitos formativos en el nivel doctoral. ¿Por qué no conformar un “mirador” desde la pedagogía para indagar estas cuestiones? Este fue el marco disciplinar que delimité para encuadrar mis preguntas.

A partir de estos pasos iniciales, nombré dicho escenario de indagación como una posible pedagogía de la formación doctoral. Los primeros proyectos de investigación realizados y los colegas que participaron en cada uno de ellos fueron parte constitutiva y valiosa de esta primera etapa de construcción. Juntos acordamos este “bautismo” y avanzamos en la institucionalización de esta incipiente línea de investigación en el marco de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref).[3]

Al comienzo de este recorrido investigativo, partí de dos supuestos que habitualmente encierra el sentido común que circula en la vida académica.

Ambos me interpelaban y me motivaban a rastrear esa posible especificidad o "cuestión pedagógica" en el nivel de doctorado. Ellos se enuncian del siguiente modo:

aprender a investigar se aprende investigando, de la mano de un maestro, reconociendo la dimensión "artesanal" de dicho proceso, y

saber investigar no es sinónimo de saber formar para la investigación. Es sabido y conocido que existen excelentes y reconocidos investigadores de profesión, en los diversos campos de conocimiento, que no pueden transmitir su oficio.

Al intentar abordar el primer presupuesto, ahondé en la distinción entre diversos tipos de saber. Aprender a investigar supone un saber hacer que se diferencia claramente de un mero saber discursivo (Beillerot, 1987). Se trata de un saber que exige un proceso de apropiación de parte de un sujeto a medida que hace, piensa, siente, decide, analiza, se equivoca, corrige; es decir, un sujeto que se expresa en las diferentes áreas de la conducta en interacción con el medio. Un saber que lo implica en toda su subjetividad, que le permite transformar la realidad y, al mismo tiempo, ser transformado por ella. La noción de relación con el saber (Beillerot, 2000) me resultó central para fundamentar este presupuesto y enriquecer la comprensión del proceso formativo de un sujeto que aprende a investigar.[4] La relación con el saber es un proceso, afirma Jacky Beillerot, que permite pensar, sentir y transformar nuestra relación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. Es un proceso "creador de saber" constante e inacabado que se despliega a lo largo de una vida. De manera sugestiva, el autor expresa: "En los confines del pasado y del futuro, desde el nacimiento hasta la muerte, la relación con el saber de cada sujeto es la obra mínima que cada uno ha hecho de su vida" (Beillerot, 2000: 57). La relación con el saber es un proceso que da cuenta de cómo sabemos aquello que suponemos saber. Se expresa a través de sensaciones, emociones, vacíos y ausencias que despierta nuestro propio saber siempre parcial y fragmentario. Es decir, traduce nuestra singular manera de pensar y actuar el mundo natural y social que nos rodea.

Por otro lado, el segundo presupuesto también exige una distinción. Saber

investigar y saber formar suponen motivaciones, actitudes y posicionamientos diferentes de parte de un sujeto ya formado que quiere (o debe) dedicar parte de su tiempo personal y/o laboral a la “formación en recursos humanos”, al pertenecer a la vida académica de una institución. Ahora bien, decididamente un saber no supone al otro.

Con respecto a ambos supuestos, María Moreno Bayardo, José Jiménez Mora y Verónica Ortiz Lefort (2001: 9) aclaran de manera precisa y contundente lo siguiente:

Considerar la formación para la investigación como una tarea artesanal es una idea que ha logrado acuerdo casi universal entre investigadores, a la que también nos sumamos los autores de esta obra, pero las diversas formas de entender en qué consiste “lo artesanal” han traído consigo, en algunos casos, el convencimiento de que es la mera intuición del momento lo que habrá de orientar la tarea del formador y, por lo tanto, lo libera de cualquier intento de sistematización de su labor o de generación de conocimiento en torno a ella.

En el comienzo y en concordancia con esta reflexión, me pregunté: “lo artesanal” y la intuición que se ponen de manifiesto en esta tarea ¿no encierran modos de “saber formar para la investigación” que deben ser recuperados en pos de dar visibilidad y problematizar la práctica de dirección de tesis?

Desde el inicio de este recorrido, reconozco que los trabajos pioneros de María Moreno Bayardo, de la Universidad de Guadalajara (México), que ya llevan más de dos décadas de producción de conocimiento en el campo de la formación para la investigación en el posgrado han sido una suerte de brújula en cuanto referentes clave para introducirme en esta temática. Además, apoyada en sus trabajos, sostuve el propósito de hacer visible la dimensión pedagógica en el nivel del doctorado a pesar de que en algunas comunidades universitarias suele ser vista como innecesaria. Cuando rápidamente la pedagogía es asociada a lo escolar, la infancia o la juventud, ¿cómo atreverse a pensarla en el mundo de la formación de adultos y, por sobre todo, en el ámbito de “la academia”?

Por mi parte, y desde un principio, necesito hacer explícito mi posicionamiento ético y político, como docente e investigadora, que indaga este escenario de

estudio relativo a la formación doctoral. ¿Por qué acudo a la pedagogía? Considero que la pedagogía está en el centro de los debates ideológicos y político-sociales que atraviesan toda la educación y la formación del sujeto, más allá del nivel educativo al que se aboque y más allá de la edad de la población a la que se destine. La pedagogía, aun en los niveles del grado y del posgrado universitarios, apuesta a la noción de posibilidad buscando los medios para que el aprendizaje de los múltiples y diversos saberes sea facilitado. De este modo, se opone a la selección meritocrática. La pedagogía interpela la desresponsabilización docente y rechaza el posicionamiento cómodo de colocar el compromiso solo del lado del estudiante que no se esfuerza, no entiende, no le interesa, debates universitarios que siempre están al acecho.

Parto de considerar a la pedagogía como un campo disciplinar específico que reflexiona sobre la singularidad del encuentro educativo y/o formativo entre sujetos en función de determinados propósitos en contextos institucionales diversos y múltiples, según las épocas y los contextos políticos y socioculturales. Se trata de un encuentro siempre singular basado en la mediación de saberes.

Específicamente enmarcada en el nivel de doctorado, la pedagogía[5] puede ser concebida como un ejercicio de reflexión sobre la relación formativa entre un sujeto en formación y un formador a partir de la mediación de diversos y múltiples saberes. En el centro de esa relación se despliegan procesos de aprendizaje, enseñanza y transmisión en torno a saberes que dan cuenta de una asimetría necesaria pero transitoria. Asimismo, esa relación está atravesada por “la tensión inevitable entre autoridad y autonomía” (Mancovsky, 2015). La autoridad se fundamenta en el reconocimiento que se legitima en los saberes, la experiencia y las habilidades de quien dirige. Asimismo, se apoya en cuestiones de poder y/o de jerarquía que otorga la pertenencia a una institución académica particular. La autorización supone un proceso de parte del sujeto en formación, a partir de un tiempo de dependencia a dicha autoridad que sostiene, apuntala y exige. Para avanzar en la construcción de un pensamiento propio, tiene que haber aprendizaje y, a la vez, tiene que haber transgresión a esa autoridad que ha estado presente, ha sostenido y ha facilitado. De ahí la tensión. El logro de esa autonomía es un trabajo paulatino de búsqueda que se entrelaza con las autorizaciones dadas y con el reconocimiento recibido. Indefectible y necesariamente, hay algo del orden de la tradición para fundamentar los saberes aprendidos, ya enunciados, sobre el objeto investigado (un “nosotros” que asegura filiación de teorías y autores). A la vez, se construye algo del orden de la traición (un “yo” que se asume sujeto de enunciación, construye saber original y

se separa). La tensión entre tradición y traición complejiza todo proceso creador. En esa búsqueda de autonomía conquistada, hay un movimiento permanente entre el disciplinamiento y la creatividad de saberes nuevos. En el despliegue de la temporalidad de una relación formativa, el director sabe todo esto y hace lugar para que suceda y acontezca. De ahí, un necesario y permanente cuestionamiento ético que se despliega desde el comienzo de toda relación, orientado hacia la autonomía intelectual del sujeto en formación. El resultado de esa apropiación "transgresora" es la autorización a volverse autor: el asumir un discurso propio basado en saberes fundamentados rigurosamente. A mi entender, este complejo proceso formativo supone el ejercicio permanente de una reflexión sobre los saberes, la disposición y las intenciones del sujeto formador. Una compleja y, a la vez, delicada práctica pedagógica.

Breve relato de los proyectos de investigación realizados

Me interesa enumerar y describir de manera sucinta los proyectos que dirigí y llevé a cabo con distintos equipos de profesores-investigadores y con diversas instituciones universitarias, cuyos análisis y resultados han dado cuerpo a un escenario de estudio basado en una pedagogía de la formación doctoral. Asimismo, hago referencia a algunas actividades formativas y de intercambio que realicé con colegas de otras instituciones universitarias y que han servido para fortalecer esta línea de investigación.

En principio, el primer trabajo investigativo llevó por título "Hacia una pedagogía de la formación doctoral: un estudio de caso" y se realizó en el marco de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Untref entre 2010 y 2011. Los primeros resultados alcanzados dieron pie a la formulación de un segundo proyecto titulado "Pedagogía de la formación doctoral: estudio empírico y avances teóricos", en la misma universidad y por un nuevo período de dos años. Debido a mi doble pertenencia laboral institucional y continuando con la misma motivación, centrada en la tarea del director de tesis, propuse un nuevo proyecto dependiente del Programa de Investigaciones de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Lanús (UNLA).[6] Dicho trabajo llevó por título "Las representaciones sociales del tutor universitario de grado y de posgrado: un enfoque interdisciplinario desde la psicología y la pedagogía" y se

concretó en el período 2014-2015. Por último, volví a presentarme a la convocatoria de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Untref[7] con un nuevo equipo de colegas y con un proyecto que llevó por nombre “Estudio de las interacciones formativas de los tesistas en el marco de una pedagogía doctoral”, entre 2016-2017.

Como ya mencioné en el apartado anterior, todas estas investigaciones han sido abordadas desde la perspectiva de los sujetos y enmarcadas desde el enfoque cualitativo de estudio. En esta línea, la instancia del trabajo de campo se ha llevado a cabo a partir de la implementación de entrevistas en profundidad a directores de programas doctorales, directores de tesis y tesistas de doctorado de diferentes campos disciplinares.

En los primeros trabajos, las preguntas centradas en la formación doctoral intentaron analizar los requerimientos institucionales y los desafíos personales que se ponen en juego de parte del sujeto que elige y transita un determinado programa de doctorado. Como ya señalé, la noción de “relación con el saber” ayudó a poner en evidencia la dimensión subjetiva que traduce una experiencia formativa singular a partir de la cual el sujeto se autoriza a crear saberes nuevos, de manera sistemática y rigurosa, argumentando el proceso de investigación que fundamenta dicha creación. De este modo, la tesis doctoral da testimonio de los cambios subjetivos que atraviesa el doctorando en vistas a volverse autor de los saberes que construye (Mancovsky, 2009). El análisis de las entrevistas tomadas a estudiantes de doctorado y a doctorados recientes dieron cuenta de las motivaciones por las cuales se aventuran a dicho proyecto, las dificultades y las vicisitudes que los sujetos en formación atraviesan a lo largo de su experiencia formativa. A partir del análisis de los datos, acotado a un programa doctoral conformado como caso de estudio, se construyeron las primeras categorías temáticas vinculadas con las expectativas y las motivaciones por seguir los estudios de doctorado y con los aciertos y las dificultades encontradas.

Luego, hice hincapié específicamente en el estudio de la relación formativa entre director de tesis y tesista, desde los primeros contactos que traducen una supuesta elección entre ambos. Comencé por preguntarme acerca de la naturaleza de ese vínculo intersubjetivo que se despliega en el tiempo y entrama motivaciones, intereses, propósitos, saberes y sentimientos tanto de parte del sujeto en formación como del sujeto formador. Durante el desarrollo de este proyecto obtuve una beca posdoctoral otorgada por el Programa Erasmus Mundus MoE (A Move on Education), a partir de la cual realicé una estadía de

seis meses en la Universidad de Málaga (España) en 2012. Dentro del marco de la investigación en curso, llevé adelante una serie de entrevistas a profesores reconocidos por su trayectoria y por su experiencia en la tarea de dirección, pertenecientes a diferentes programas doctorales en educación de distintas universidades españolas y francesas focalizando el estudio en su experiencia de orientar tesis doctorales. El análisis de los datos permitió la construcción de una clasificación de los saberes que se ponen en juego, a partir de la tarea formativa de la dirección de tesis (Mancovsky, 2013). En grandes líneas, pude identificar diversos tipos de saber relativos a los siguientes aspectos:

el aprendizaje del oficio de investigador y la socialización académica;

las exigencias de la escritura académica;

los marcos disciplinares y los abordajes teóricos en función del objeto de estudio elegido por el doctorando, y

los aspectos relacionales que acompañan la transformación personal del sujeto en formación, poniendo en relieve los rasgos subjetivos y vinculares desde la tarea de dirección.

Todos ellos dan cuenta de saberes de distinto orden que invitan a reconocer y a sistematizar la complejidad que supone la tarea del director.

La tercera investigación, si bien incluyó entrevistas a directores de tesis del grado universitario que sirvieron para hacer algunas comparaciones significativas, avanzó en plantear las vicisitudes, los aciertos y los desaciertos del director de tesis a la hora de llevar adelante su práctica. A partir de los resultados, basados en los datos obtenidos de las entrevistas a directores y a doctorandos de distintos contextos institucionales y de universidades de diversos países, profundicé la categorización construida en torno a los saberes de la dirección y avancé en dar visibilidad a este escenario de reflexión novedoso encuadrado dentro del campo disciplinar de la pedagogía.

Poco a poco, a lo largo de estos proyectos de investigación, la expresión “pedagogía de la formación doctoral” fue cobrando identidad en mis

intercambios entre colegas. Sobre todo, el trabajo entablado con la profesora María Moreno Bayardo y su equipo de investigadores, entre ellos el profesor José Torres Frías, ambos de la Universidad de Guadalajara, sirvió de antecedente a la escritura de una obra en coautoría, editada en 2015 y titulada La formación para la investigación en el posgrado. Dicha publicación concluye reconociendo el lugar clave de los diversos y variados aprendizajes que realiza un sujeto que se forma como investigador. Específicamente, el libro escrito junto con Moreno Bayardo es el fruto del trabajo que se concretó en un primer viaje realizado a fines de 2013, en el marco del seminario "Formando investigadores: problemas y desafíos" que ella organizó con tesistas y con directores en diferentes instancias de intercambio y que yo dicté como profesora invitada.[8]

Por último, en el proyecto de investigación que dirigí entre 2016 y 2017 me propuse focalizar el estudio de las interacciones formativas de los doctorandos a partir de tres ejes de indagación diferentes: las interacciones director-tesista, aquellas que se realizan entre pares y las "externas". Algunos de los objetivos apuntaron a describir las diversas formas de interacción que los tesistas despliegan durante su formación doctoral, indagar la naturaleza de las interacciones que se dan en la relación director de tesis-tesista según el punto de vista de ambos sujetos implicados y comprender el sentido que los tesistas (sujetos en formación) y los directores (formadores) construyen en torno a la relación formativa entablada, al concretar una trayectoria académica doctoral.[9] En los párrafos siguientes me detendré en algunos aportes específicos de esta última investigación centrándome en las interacciones entre director de tesis y tesista. Retomaré el análisis de una de las entrevistas realizadas con el fin de "ceder la palabra" a una directora con más de quince años de antigüedad en esta tarea y que comparte un valioso trabajo introspectivo acerca de su práctica.

En conclusión, desde la descripción acotada de este recorrido de investigación a lo largo de estos diez años, sostengo la necesidad de reconocer la dimensión pedagógica de la formación doctoral, en cuanto escenario de estudio y de reflexión que indaga las cuestiones relativas de los sujetos en formación, los aprendizajes, los saberes puestos en juego y los sujetos formadores a partir de los acompañamientos desplegados en el marco de determinadas condiciones institucionales.

La voz de los directores de tesis: algunos momentos significativos del

camino recorrido

Llegada a este punto del relato de la trayectoria investigativa, quisiera exponer dos momentos de intercambio y de análisis con los directores que construyen una relación formativa y que concentran parte de mi interés desde una pedagogía de la formación doctoral. Específicamente, me propongo compartir dos actividades en las cuales ellos expresan su punto de vista acerca de la práctica que realizan a partir de sus reflexiones, sus apreciaciones, sus emociones y sus estados de ánimo. Se trata de dos momentos elegidos a partir de los cuales los directores piensan lo que hacen y se piensan. Dicho de otro modo, me gustaría terminar este recorrido cediendo la palabra a los directores en dos intercambios que responden a propósitos y encuadres diferentes. El primero atañe a un seminario-taller que implementé con profesores-investigadores de posgrados que llevan a cabo la práctica de dirección, pertenecientes a distintas facultades de la Universidad de Málaga, en 2015. Esta propuesta se apoya en la difusión de los resultados publicados que fueron ofreciendo los proyectos de investigación realizados. Asimismo, la propuesta incluye una actividad con los tesistas, sujetos en formación, de distintos programas doctorales que se complementa con el seminario-taller.

El segundo intercambio seleccionado recupera una entrevista realizada a una profesora emérita del campo de la salud con más de quince años de experiencia como directora de tesis. Esta entrevista forma parte del corpus de datos del último proyecto de investigación centrado en las interacciones formativas de los doctorandos y, específicamente, en la interacción director de tesis-tesista. Dicho material empírico resultó un hallazgo por varios motivos. Por un lado, la entrevistada introduce y problematiza claramente la dimensión diacrónica en el análisis de su práctica de dirigir y narra el paso del tiempo. Ella toma la palabra y organiza las respuestas en forma de relato ordenado de su trayectoria. Es decir, hace una suerte de crónica de su pasado como estudiante de doctorado, docente y directora de tesis. Su experiencia vivida le sirve como fundamento de las decisiones y las acciones que realiza en el presente. Por otro lado, su relato incluye una estrategia que despliega para “formar directores jóvenes”, ubicándose, ella, como “codirectora”. Esta práctica formativa de directores se basa en reconocer “sus fallas” y su “no saber” en sus primeras experiencias al dirigir tesistas, pasar a formar “codirectores” que la acompañaron en su tarea de directora hasta ubicarse actualmente ella como “codirectora”, haciendo lugar a

los directores jóvenes.

Considero que estos dos momentos seleccionados brindan reflexiones significativas tendientes a problematizar la práctica de dirección que suele darse de manera naturalizada e intuitiva y, en paralelo, explicitar la necesidad del intercambio entre colegas para pensar y analizar la práctica que realizan.

El seminario-taller realizado con directores de tesis de posgrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga[10]

A modo de encuadre general, la propuesta se enmarca teóricamente dentro de la perspectiva del análisis de las prácticas profesionales. Esta expresión contempla la posibilidad de reflexionar sobre “lo que se hace”, las tareas realizadas, los aciertos, las dificultades, los imprevistos que aparecen en el día a día, los saberes que guían las decisiones a tomar, el “deber ser” y “los trucos” del oficio que se aprenden con el desempeño de una práctica. De manera más o menos espontánea, intuitiva y/o consciente, es común encontrar esta instancia de reflexión en el ejercicio de una tarea o de un trabajo. Ahora bien, en el ámbito profesional, bajo la denominación “análisis de las prácticas” se agrupan propuestas diferentes que responden a distintas finalidades en diversos ámbitos laborales. A modo de ejemplo, algunos de esos propósitos pueden apuntar a querer identificar las competencias que sostienen una práctica profesional determinada, querer evaluarla, seleccionar modelos de “buenas prácticas”, capacitar a profesionales, etc. Con la intención de presentar esta expresión, retomo el aporte de Jean Chami y Chantal Humbert (2014), ambos psicosociólogos, que sostienen que el análisis de las prácticas es un método de conocimiento y de formación, no de cura terapéutica. Se trata de un dispositivo que permite construir saber y saber hacer sobre la propia manera de ejercer una profesión. Remitirse al término “análisis” no involucra, directamente, al abordaje psicoanalítico. El sentido genuino del término se remite a un ejercicio de distinción y de identificación. Básicamente, explican los autores, el análisis de las prácticas es un trabajo de reconocimiento, de búsqueda de sentido y de comprensión. Más que una reflexión sobre “lo que se debe hacer” o “lo que se irá a hacer”, el análisis de las prácticas se basa sobre “lo hecho” y en la capacidad de reconstruir y hacer de ese análisis una experiencia con sentido

formativo.

El seminario-taller que llevé a cabo, enmarcado en el análisis de las prácticas profesionales, intentó poner en evidencia la necesidad de fomentar el intercambio entre profesores investigadores para compartir los saberes que construyen en torno a una práctica común: la dirección de tesis. Asimismo, se propuso problematizar una práctica que generalmente se encuentra naturalizada y es poco compartida entre colegas pares. Muchas veces, es exigida a un profesor diplomado de “doctor” por el solo hecho de haber obtenido esa acreditación. En otras palabras, desde el hacer consuetudinario de la vida académica, el hecho de haber sido dirigido habilita la práctica de dirigir. Esta exigencia podría vincularse con el supuesto mencionado al inicio de este escrito por el cual “saber investigar” acredita “saber formar para la investigación”.

Específicamente, la propuesta se realizó en las Facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, bajo la organización de Nieves Blanco, coordinadora del Programa de Doctorado en Educación y Comunicación. Fue concebida como un seminario-taller destinado a directores de tesis doctorales y también se invitó a aquellos profesores que dirigían trabajos finales de máster de las distintas unidades académicas de esa universidad. Tuvo una duración estimada de tres horas en una única jornada. Los ejes temáticos abordados se derivaron de los resultados de las investigaciones realizadas y fueron los siguientes: la relación formativa que se construye entre director y doctorando, el acompañamiento de la transformación subjetiva del sujeto en formación y los saberes que el director pone en juego en su práctica.

El diseño del seminario-taller con los directores contó con una actividad previa, llevada a cabo con estudiantes de doctorado de dicha universidad a partir de una invitación abierta, convocada desde la Coordinación del Programa de Educación y Comunicación. En primera instancia, organicé un intercambio con los doctorandos a fin de crear un espacio de discusión sobre los mismos ejes temáticos y, así, recoger su punto de vista a partir de sus opiniones. Este material anónimo recopilado fue insumo de trabajo para el seminario-taller con los directores. El encuentro llevó por título “Aprender el oficio de investigador/a: experiencias y saberes en el camino hacia la autonomía intelectual”. Como actividad central, les propuse a los participantes el intercambio en pequeños grupos a partir de consignas diferentes, distribuidas para cada equipo. Versaron, en parte, sobre los distintos ejes temáticos ya mencionados. Cada una de las consignas incluyó un título y algunas preguntas disparadoras, a saber:

“Expectativas” (¿Qué esperas del doctorado? ¿Qué crees que puedes aportar?), “La relación formativa con el director” (¿Qué esperas de tu director o tu directora? ¿Qué expectativas tienes de esa relación?), “El sentido de una tesis doctoral” (¿Qué es una tesis para ti? ¿Por qué hacer una tesis?), “Cuestiones personales” (¿Qué te entusiasma o te anima en este proceso de formación? ¿Qué temores tienes y qué te preocupa?) e “Intercambios con otros sobre el propio proceso formativo” (¿Con quién hablas acerca de lo cotidiano de tu estudio?).

Debido a la alta convocatoria, se realizaron dos encuentros con unos treinta estudiantes en cada uno, que asistieron en dos jornadas distintas. En el segundo día se habilitó la convocatoria a estudiantes de otros programas doctorales de dicha casa de estudios. Las intervenciones de los diferentes grupos fueron compartidas en la puesta en común y fueron recogidas por escrito, respetando el anonimato, como ya lo explicité.

Recupero puntualmente algunas de esas valiosas reflexiones de los doctorandos que fueron utilizadas para abrir el intercambio con los directores de tesis: “El director es un punto de contacto con la comunidad investigadora, una guía de aprendizaje, una ayuda para la superación de los bloqueos, un activador del pensamiento”, “El director debe creer en uno… Que vea en uno, ese futuro investigador que quieres llegar a ser, llegar a investigar como una forma de vida”, “Yo también tengo que creer en el director”, “La comunicación debe ser buena. No es tanto verse todos los días sino tener una comunicación fluida. Tener acceso a la directora…”, “El director te indica por donde debes ir, pero la última palabra la tengo siempre yo. Al final, decido yo”, “El director te ayuda a acotar, a centrarte en un tema”, “El director debe querer compartir experiencias contigo, dedicarte tiempo”, “Es importante que el director se entusiasme con tu tema, que no le sea indiferente”, “A mí me interesa tener solo una relación académica, no personal, con mi director”, “Espero compromiso de parte de mi directora. A veces, están sobrecargados de tarea y lo que para nosotros es una prioridad como un encuentro o responder un correo, para ellos, no”, “Espero confrontación de ideas diferentes”.

Con todo este material producido por los doctorandos en los pequeños grupos, recogido y ordenado, inicié el intercambio con los directores de tesis en el seminario-taller. El grupo estuvo conformado por unos diecisiete participantes. La intención fue retomar las opiniones dadas por los estudiantes para ser analizadas desde el punto de vista de los directores. Luego de escucharlas, los directores se mostraron sorprendidos y se dispusieron al debate, planteando sus

acuerdos y sus desacuerdos. Así, fueron expresando sus propias opiniones, que intento transmitir en esta breve selección: “Orientar es un proceso muy, muy importante y requiere mucha dedicación. Para mí, es un trabajo muy intenso. Construir un objeto de estudio, trabajarlo, pulirlo… Lleva mucho acompañamiento cara a cara… por lo menos en los comienzos, lleva mucho tiempo”, “Yo parto por identificar un interés de parte del estudiante, un compromiso… Sobre eso, armamos un contrato inicial y planteo mi exigencia…”, “La responsabilidad final debe recaer en el doctorando…”, “Yo creo que hay que hacerse una pregunta central, de fondo: ¿por qué queremos dirigir tesis?”, “¿Necesitamos mano de obra o reconocemos un alumno bueno y queremos sacarlo mejor?”, “¿Qué tengo yo para ofrecer?”, “No es fácil acompañar un proceso de superación personal y profesional que tiene que venir desde la decisión de cada uno”, “Dirigir, a veces, es una carga… Puede ser visto como algo negativo…”, “Algunos aceptan doctorandos y no se hacen cargo. Se sienten superados en el número de los tesistas que dirigen…”, “Hay tesistas que solo quieren, de uno, el acuerdo inicial y la firma final para presentar la tesis. No todos están dispuestos a dejarse orientar…”, “Con cada tesista es una relación nueva. Te puede ir bien… como no tanto…”, “Es agotadora la instancia de corrección de borradores y más, si ya hay una fecha establecida de presentación de tesis…”, “Da mucha satisfacción ver el proceso de un tesista que aprende a argumentar bien sus decisiones…”.

Las opiniones brindadas por los directores reflejaron sus concepciones acerca de la formación doctoral, el saber y el sujeto en formación, los saberes que despliegan en torno a la tarea que realizan en el marco de la universidad, sus motivaciones, sus expectativas y las sensaciones que perciben en torno al análisis de su práctica. Los directores tomaron la palabra y compartieron sus impresiones en torno a la satisfacción, la duda, el agotamiento, la carga y las dificultades que a veces se les presentan frente a determinados doctorandos. También, de manera menos explícita, se refirieron a sensaciones de malestar o de enojo. De manera significativa, surgió el “preguntar-se” por el sentido sobre la práctica de dirigir: el porqué. Asimismo, abordaron “las tensiones” que supone una relación formativa entre la responsabilidad de uno y/o de otro, la dedicación y el compromiso. Un tema sumamente importante fue puesto en evidencia a partir del análisis compartido: el tiempo como factor clave para encuadrar la práctica de director: la dedicación que supone, frente a la diversidad de tareas que un profesor-investigador realiza. Los directores intercambiaron puntos de vista con relación al tiempo que lleva la corrección de borradores, la frecuencia de los encuentros, la presión de los plazos de entrega, etcétera.

De este seminario-taller, destaco en primer término la necesidad de crear un encuadre institucional e invitar a los profesores-investigadores a pensar conjuntamente sobre “lo que uno hace cuando dirige” y el “pensar-se haciendo”. Si bien algunas opiniones estuvieron más centradas en poner la exigencia en lo que “el doctorando puede o debe hacer”, otras intervenciones se dispusieron a “trabajar sobre sí mismos” y a interrogarse.

De este modo, la propuesta de intercambio permitió recuperar las voces de los directores que se animan a compartir sus reflexiones sobre en qué consiste su tarea, qué tienen para “dar”, cuáles son sus motivaciones para dirigir y qué expectativas tienen del trabajo que realizan. En síntesis, las opiniones recogidas fueron relevantes para argumentar a favor de la creación de espacios institucionales que alienten la posibilidad de revisar y comprender los sentidos que construyen los directores acerca de la práctica que realizan.

El estudio sobre las “interacciones formativas” desde la pedagogía doctoral: análisis de una entrevista[11]

Como lo presenté anteriormente, el último trabajo de investigación que llevé a cabo junto con un equipo de profesoras colegas entre 2016 y 2017 se definió a partir del estudio de las diversas interacciones formativas que desarrollan los tesistas en el marco del doctorado. Me detendré en aquellas que se refieren al tesista y al director de tesis y, específicamente, recortaré esta presentación a la perspectiva de este último.

La fundamentación teórica de la investigación retoma los aportes clásicos de la pedagogía de la formación[12] de la mano de Gilles Ferry (1993), uno de los pioneros de esta corriente francesa surgida en los años 80 que concibe la formación como una dinámica de desarrollo profesional, un proceso de apropiación de saberes, habilidades y representaciones acerca de la tarea a desempeñar y un proceso que se concreta a partir de mediaciones.

Con respecto al abordaje metodológico de la investigación realizada, solo menciono aquí las entrevistas en profundidad realizadas a directores de tesis para indagar su punto de vista sobre la modalidad de interacción que establecen con sus tesistas. Específicamente, se seleccionaron cuatro profesoras investigadoras

en función de los siguientes criterios: la antigüedad en relación con la tarea de dirección de tesis doctorales (quince o más años de trayectoria en dicha práctica) y su pertenencia a campos disciplinares distintos (dos representantes de las ciencias exactas y naturales y dos, de las ciencias sociales). Con respecto al primer criterio, se apuntó a indagar cómo las directoras han ido construyendo sus saberes relativos al desempeño de esta tarea, qué hacen y cómo piensan su práctica, sus posibles cambios a lo largo del tiempo y su posibilidad de realizar un trabajo introspectivo sobre sus maneras de hacer.[13] En relación con esto último, es de señalar que no todas las entrevistadas registraron y/o mencionaron cambios en sus estilos de dirección. De las cuatro profesoras, solo dos de ellas se detuvieron en un ejercicio introspectivo sobre su práctica. El relato elegido concierne a la directora que más aportó una mirada autorreflexiva sobre su trayectoria a lo largo del tiempo. Me interesa adentrarme en este caso en el cual la profesora entrevistada responde a la entrevista ofreciéndonos el relato de su historia de vida profesional y fundamenta explícitamente la necesidad de pensar la formación del director de tesis. Dicho de otro modo, esta entrevista adquiere un valor significativo dado que la profesora investigadora comparte, a lo largo de todo su relato, un permanente trabajo de introspección acerca de su tarea y su estilo personal de dirigir, en una suerte de “verse dirigiendo” a través del tiempo. Además, es de destacar que su campo disciplinar es de las ciencias de la salud.

Me propongo narrar la situación de entrevista incluyendo nuestras[14] impresiones personales que fueron trabajadas a partir de nuestra propia implicación[15] desde el rol de entrevistadoras a lo largo de todo el encuentro y, luego, en la instancia posterior de análisis.

Clara: un relato “vital” al cierre de una carrera académica

Clara es médica y realizó sus estudios de doctorado en Estados Unidos. Comenzó a trabajar a comienzos de los años 60 en una cátedra de la Facultad de Medicina de una universidad pública nacional. Desde esa época se dedicó a trabajar en docencia e investigación. Actualmente, tiene más de setenta y cinco años.

El encuentro con ella fue acordado en su laboratorio. Nos recibió puntualmente

en su espacio cotidiano de trabajo mostrando interés por nuestra investigación, transmitiendo una actitud cálida, abierta y una agradable disposición a hablar de ella misma a partir de nuestras preguntas. Tal vez por desconocimiento de nuestra parte o por pertenecer a campos disciplinares distintos, esperábamos una mayor distancia y un abordaje de los temas más “objetivo” o despersonalizado. Sin embargo, ocurrió todo lo contrario.

Una de las cosas que más nos llamó la atención a lo largo de todo el intercambio fue la actitud de Clara por revisar su trayectoria como estudiante, profesora y directora de tesis, y el lugar dado a los errores y a las “fallas”, como fuente de reflexión y aprendizaje a partir de lo vivido. Más allá de las preguntas abiertas de la entrevista, ella elaboró un relato temporal muy detallado y ordenado de su trayectoria profesional.

Luego de nuestro intercambio, Clara nos invitó a recorrer el laboratorio. Todo nos llamó la atención de ese espacio institucional tan diferente al que estamos acostumbradas: las heladeras, las vitrinas y los aparatos dispuestos ordenadamente en las mesadas de trabajo. Entre los colegas que Clara nos iba presentando y los estudiantes, todos con guardapolvo blanco, reinaba un clima de mucha concentración. En la sala de café del laboratorio, lugar de reunión y de almuerzos colectivos, nos sorprendió ver un afiche con fotos de niños de los integrantes del equipo de investigación que dirige esta profesora. En él se leía la siguiente pregunta: “¿Te imaginabas de chico siendo médico/bioquímico/investigador?”. Al analizar, a posteriori, la situación de entrevista, compartimos la agradable impresión que nos produjo el hecho de ver esas fotos infantiles en ese espacio. A nuestra vez, nos preguntamos si el modo en que Clara recupera y tiene en cuenta la historia personal de sus estudiantes en la elección vocacional de convertirse en investigador no se relaciona con su estilo de dirigir teniendo en cuenta lo vivido y, a la vez, con el modo en que ella elige contar su trayectoria académica desde su historia como estudiante de doctorado.

Desde el comienzo de la entrevista, Clara se predispuso a contar su propia experiencia, reconociendo que “está cerrando su carrera” y recuperando su recorrido como directora de tesis: “Creo que, si yo te cuento mi historia de vida, te cuento de alguna manera lo que entiendo que se debe hacer”. Más aún, afirma: “Dirigir es desde lo que yo viví”, rescatando su experiencia. Así, comienza a relatar, en primera persona, sus aprendizajes, las dificultades que tuvo que enfrentar, el sentimiento de soledad, la ansiedad y cómo todo esto lo fue

transformando en un saber hacer del oficio de investigadora, formadora y directora de tesis.

Algunos rasgos específicos de su historia de vida profesional nos ayudan a entender su posicionamiento y su concepción acerca de la formación de investigadores y la tarea de dirigir. Clara nos cuenta:

Yo entré en el año 1961 a trabajar acá como ayudante de cátedra. Hice docencia toda mi vida, dejé hace poco tiempo de hacer docencia de grado. Todavía hago algo de docencia de posgrado […] Hice mucha docencia en mi vida. Empecé a los veintiún años. Cuando era estudiante, fui ayudante de segunda… llegué a ser profesora.… Hoy soy profesora emérita de la Facultad y tuve, además, a mi cargo, el Departamento durante muchos años. Así que.… ¡uno puede hacer de todo en la vida como docente!

En su relato, a partir del cual nos transmite su gusto por la docencia, deja entrever un modo de concebir la formación vinculada con la enseñanza y con el sujeto de la formación: “Siempre me interesó mucho la docencia y considero que ahí hay una diferencia… Cómo uno forma a los doctorandos depende mucho de cuánto le guste a uno la docencia, o no”.

Planteada esta diferencia entre enseñar y formar para la investigación, preguntamos en qué consiste específicamente esta última tarea para Clara, quien respondió:

Yo tengo el criterio de que, si uno acompaña a un investigador, tiene que formar a un individuo independiente y no un esquema, un modelo que a uno le interese […] Yo siempre le doy amplia libertad a mis tesistas para que, dentro de la temática, elijan qué es lo que ellos quieren hacer… Y esto, de alguna manera, puede retardar los frutos de lo que yo quisiera, pero me parece que es la formación que se merece un investigador. Porque si el investigador va a trabajar en lo que yo quiero, exclusivamente, como un ayudante para mí, para que progrese mi proyecto exclusivo, quizá me lleve a mucho más éxito en mi proyecto. Pero… ¿lo formé a él como investigador? ¿Qué libertad le di? Y eso,

para mí, es muy importante. Para mí, es fundamental…

Luego, Clara se detiene en detallar las tareas que implica la práctica específica de dirigir:

La cuestión es que, primero, al individuo hay que darle libertad para que pueda seleccionar, hay que escucharlo cuando viene con los resultados. Bueno, a ver… si pasaron muchos meses y él no tiene resultados, hay que orientarlo porque, evidentemente, algo está fallando y no va a lograr hacer una tesis […] Otra cosa que yo creo muy importante cuando el individuo no tiene una formación, de algún lado, porque algunos vienen con una formación fuerte de pregrado como para saber qué es lo que quieren. Otros, no. Entonces, si uno es el que le va a dar el tema sobre el que tiene que trabajar el estudiante, ahí, tiene que dar un tema que uno tenga alguna idea y sepa que va a alcanzar algunos resultados… porque si uno le da un trabajo del que sabe que no va a tener resultados, va a ir al fracaso y se va a decepcionar.

Nos resulta interesante destacar las tareas de una relación formativa dando tiempo y priorizando la escucha, orientando y anticipando las dificultades. Es decir, Clara se plantea el trabajo con la dificultad y la intervención de un director, “mediador”, que prevé posibles bloqueos, fracasos o decepciones. Dicho de otro modo, ella alude al hecho de “medir los riesgos” desde el comienzo como una tarea explícita del director.

Luego, sigue describiendo sus tareas explicándonos que el plan de trabajo tiene que hacerlo el propio estudiante, “aunque después tenga que hacerse de nuevo”. Valora y exige, de entrada, el esfuerzo del tesista para pensar, buscar bibliografía, presentar ideas que luego se discuten y se corrigen. El estudiante debe conocer las dificultades desde el inicio. Para ello, Clara habla de la necesidad de “entrenarlo” y “ayudarlo a sortear todas las dificultades, pero no evitárselas”.

Después, Clara hace una aclaración: “Ahora, ya no tengo más tesistas” e introduce una frase que nos fue llevando a descubrir su “estrategia de formar

directores”:

Empecé a ser codirectora para ayudar porque me parece que uno tiene que apoyar a la gente más joven… A mí me parece buena la idea de la codirección porque creo que la gente joven tiene necesidad de aprender a dirigir. Yo creo que nadie nace sabiendo nada, todo se aprende en la vida. Probablemente, mis primeros dirigidos han sufrido los aprendizajes porque yo no tenía a nadie que me enseñara… [se ríe]

A partir del planteo de su estrategia de formar directores, ella propone la codirección: en un inicio, acompañándola a ella y actualmente ubicándose como codirectora, lo que supone un corrimiento y un hacer lugar “a la gente más joven”. Clara recuerda su experiencia como doctoranda:

Yo me doctoré tarde… Te cuento un poquito mi historia de vida. En esa época, en las materias básicas, no había mucha gente como para formarte acá, ¿no? Entonces, yo empecé a trabajar en esta cátedra y mi director que era X consideró que había que formar gente… Él era un especialista en […] Entonces, consideró que había que empezar a desarrollar esta línea de investigación y nos envió a tres jóvenes, recién recibidos, a trabajar en eso… Nos mirábamos a veces y no sabíamos qué hacer [se ríe]… No había nadie que nos pudiera dirigir. Pero bueno, empezamos… Éramos tres aventureros y nos la rebuscamos bien… […] [Luego] me fui a Estados Unidos porque nuestro profesor consideraba que yo, allí, podía adquirir algunas técnicas que después las podía traer acá y que podían ser útiles para el grupo. Efectivamente, adquirí algunas técnicas. Fue una experiencia bastante dura porque aprendí que, en Estados Unidos, vos tenés que hacerte todo. [Se ríe]… Eran buena gente y si yo preguntaba, me ayudaban. Pero la realidad es que cada uno trabajaba en lo suyo y uno estaba solito.

Nos parece interesante destacar las reflexiones de Clara en torno a los sentimientos que acompañan su formación desde su propia vivencia y recuperar

las expresiones que elige para dar sentido a su vivencia como doctoranda: “no sabíamos qué hacer”, “éramos aventureros”, “una experiencia bastante dura”, “vos tenés que hacerte todo”, “uno estaba solito”… Sensaciones de novedad, desconocimiento, soledad, incertidumbre, esfuerzo se entrevén en el compartir de sus recuerdos.

Clara sigue relatando su formación doctoral en Estados Unidos:

La cuestión es que yo demoré en presentar mi tesis. Bastante, bastante… Pero bueno, la presenté y no tenía, no había tenido dirección, realmente yo en mi tesis y las primeras tesis que yo dirigí también se hicieron con mucho esfuerzo porque yo no tenía la experiencia que debía haber tenido… así que… Pero salieron bien…

Clara reconoce que su formación doctoral estuvo signada por el hecho de iniciarse en un área de conocimiento novedosa, la experiencia de formarse en el extranjero, la soledad de confrontar con una cultura institucional diferente donde ella describe un trabajo en soledad y un estilo de aprendizaje de autodidacta.

A partir de este relato de vida, entendemos que el estilo singular de formación para la investigación y la estrategia de Clara por formar directores jóvenes podría tener que ver con una posible preocupación por resignificar su experiencia de vida. Esta hipótesis interpretativa se fundamentaría en dos posicionamientos que ella manifiesta. Por un lado, el hincapié puesto en el clima relacional y afectivo de sus tesistas en el laboratorio. En este sentido, Clara detalla:

La primera cosa que hay que ver es que ellos se lleven bien como personas… A veces no me interesa tanto que [el tesista] sea brillante… prefiero que sea humanamente capaz de conectarse con la gente y eso, a mí, me da resultado. La verdad es que tenemos un grupo de gente joven que son amigos, salen juntos, se divierten, organizan… A mí me da mucha satisfacción… porque ellos [los estudiantes] se llevan mejor que los viejos. Son lindos chicos, tienen una buena calidad humana… Yo conozco laboratorios donde lo único que se privilegia es

que el tipo sea un tipo brillante.

Por otro lado, el interés manifiesto por formar al director desde la figura del codirector. Al respecto, Clara sostiene:

Uno tiene que preparar, a veces, al individuo más joven que está al lado del estudiante, que está todavía trabajando en la mesada, que lo guía en los trabajos experimentales, que tiene muy buena formación para establecer un protocolo, sabe cuáles son los pasos, cuáles son los controles que tiene que incluir en un experimento determinado… Todo eso creo que da cuenta de una persona que está formada desde el punto de vista experimental… pero que, quizá, todavía no tiene la formación suficiente como para ocuparse en la dirección de la tesis, de la escritura sobre todo de la tesis, […] Entonces, a mí me parece que ahí es cuando uno tiene… se podrá llamar director asistente, como sea… es el chico más joven… y uno tiene que ayudarlo a que se entrene en cómo dirigir y cómo escribir una tesis… aunque no la tiene que hacer él, la tiene que hacer el estudiante tesista.

En síntesis, esta entrevista nos permitió sentir y reflexionar acerca de la profundidad de un trabajo introspectivo ofrecido por una directora de tesis junto con la puesta en valor de una mirada temporal de su historia de vida profesional que fundamentó cambios en su práctica.

* * *

En conclusión, estas dos instancias de acercamiento a la práctica de dirigir, una grupal y otra individual, en dos marcos diferentes de trabajo, potenciaron mi interés por dar visibilidad a una práctica poco sistematizada y aumentó mi curiosidad por conocer la trastienda de una tarea compleja y prolongada en el tiempo. Me viene al espíritu la sensación de querer adentrarme en los estilos y

las maneras de hacer singulares de los directores de tesis.

Bibligrafía

AGUIRRE, J. y L. PORTA (2020), “Entre senderos biográficos y travesías profesionales, la pedagogía de la formación doctoral en una conversación con Viviana Mancovsky: «En ese hablar de la experiencia, amanecerá tu propia voz…»”, Revista de Educación, núm. 19.

BARBIER, R. (1997), La recherche action dans l’institution éducative, París, Gauthier Villars-Bordas.

BARSKY, O. (1997), Los posgrados universitarios en la Argentina, Buenos Aires, Huemul.

BEILLEROT, J. (1996), La formación de formadores, Buenos Aires, Noveduc-Facultad de Filosofía y Letras.

– (1987), “Savoir et rapport au savoir: disposition intime et grammaire sociale”, tesis doctoral, Université Paris V René Descartes.

– (2000), Formes et formations du rapport au savoir, París, L’Harmattan.

COCHA, T., G. FURLÁN, V. MANCOVSKY y C. TOMMASI (2017), “Reflexiones pedagógicas en el posgrado: la interacción formativa con el tesista desde el punto de vista del director de tesis”, VII Encuentro Nacional y Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”, Universidad Nacional del Litoral.

CHAMI, J. y C. HUMBERT (2014), Dispositifs d’analyse des pratiques et d’intervention, París, L’Harmattan.

FERRY, G. (1993), Pedagogía de la formación, Buenos Aires, Noveduc-Facultad de Filosofía y Letras.

GARCÍA DE FANELLI, A. (1996), Estudios de posgrado en la Argentina:

Aacances y limitaciones de su expansión en las universidades públicas, Buenos Aires, Cedes.

KROTSCH, P. (1996), “El posgrado en la Argentina: una historia de discontinuidad y fragmentación”, Pensamiento Universitario, núm. 4-5.

MANCOVSKY, V. (2009), “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral”, Revista Argentina de Educación Superior, núm. 1.

– (2013), “La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa”, Revista Argentina de Educación Superior, núm. 6.

– (2014a), “Traces d’une relation formative”, Clinique d’orientation psychanalytique dans le champ de l´éducation et de la formation, núm. 12.

– (2014b), “Los saberes que se despliegan desde la dirección de tesis”, Especialización y Maestría en Educación Superior, Facultad de Ciencias Humanas Secretaría de Posgrado, Universidad Nacional de San Luis. humanas.unsl.edu.ar.

– (2014c), “Un director de tesis se va haciendo, no se forma de antemano… La dirección no se aprende de la noche a la mañana… Reflexiones en torno a la relación formativa entre director de tesis y tesista en el nivel del doctorado”, IV Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”, Universidad Nacional de Tres de Febrero-Universidad Pedagógica-Universidad de Barcelona.

– (2015), La formación para la investigación en el posgrado, Buenos Aires, Noveduc.

– (2016), “Un dispositivo de intervención-investigación con directores de tesis de posgrado en las facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, desde una Pedagogía Doctoral”, Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, núm. 9. https://revistas.unne.edu.ar.

– (2019), “Avances en el campo de la pedagogía de la formación doctoral: estudio de las interacciones formativas”, en N. Fernández Lamarra (org.),

Inclusión, conocimiento e instituciones.:estudios de política y administración de la educación IV, Universidad Nacional Tres de Febrero.

– (2021), “La relación con el saber del profesor «a cielo abierto»: algunas reflexiones necesarias e inquietantes desde la pedagogía universitaria”, en V. Ortiz y M. G. Moreno (coords.), Procesos educativos: desafíos y transformaciones, Universidad de Guadalajara.

MANCOVSKY, V. y M. G. MORENO BAYARDO (2015), La formación para la investigación en el posgrado, Buenos Aires, Noveduc.

MENDEL, G. (1999), Le vouloir de la création, París, Éditions de l’Aube.

MORENO BAYARDO, M. G., J. JIMÉNEZ MORA y V. ORTIZ LEFORT (2011), Culturas académicas: prácticas y proceso de formación para la investigación en doctorados en educación, Universidad de Guadalajara.

1. En aquellos años, en Francia la formación del nivel de maestría se realizaba a partir de la obtención del DEA (Diplôme d’Études Approfondies). En una oportunidad me acerqué al profesor Jacky Beillerot, quien había estado a cargo de algunos seminarios que cursé, para pedirle si podía ser mi director de tesis. Realicé bajo su dirección el DEA y, al terminar esta etapa, me propuso continuar con la realización de la tesis doctoral. En ese marco, el trabajo de campo de mi investigación lo realicé en la Argentina. Una vez iniciada la tarea de análisis de los datos y siguiendo el consejo de mi director, acordamos encuadrar la tesis con una codirección. Acudí, en ese entonces, a la profesora Marta Souto, con quien había trabajado como ayudante de cátedra de la materia que ella dictaba en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y le solicité su acompañamiento. Ella aceptó y los tres decidimos encuadrar mi tesis doctoral en el marco de una cotutela universitaria entre la Université Paris X, Nanterre, y la Universidad de Buenos Aires. La tesis fue escrita y defendida en francés en dicha universidad francesa, con un jurado franco-argentino como lo reglamentaba la normativa de la cotutela creada.

2. En la Argentina, la formación del posgrado se ha convertido en objeto de estudio en estrecha relación con la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995. Los valiosos aportes de las investigaciones realizadas respecto de este

nivel, referentes clásicos sobre el tema, han llamado la atención sobre el incremento y la heterogeneidad de la oferta, la variedad de las instituciones ofertantes y el crecimiento de la matrícula de estudiantes de posgrado en la década de 1990 (Barsky, 1997; García de Fanelli, 1996; Krotsch, 1996).

3. En la primera etapa de este proceso investigativo participaron M. Beatriz Checchia, Mirta Fabris y Lucas Krotsch en el equipo inicial de trabajo.

4. Abordé el estudio de esta noción inicialmente en uno de mis primeros artículos escritos sobre el tema de la formación doctoral, publicado en 2009. Llevó por título “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral”. Ese texto formó parte del número inaugural de la Revista Argentina de Educación Superior (Mancovsky, 2009). Más recientemente, retomé y profundicé el estudio de dicha noción en un artículo titulado “La relación con el saber del profesor «a cielo abierto»: algunas reflexiones necesarias e inquietantes desde la pedagogía universitaria” (Mancovsky, 2021).

5. Estas reflexiones sobre la pedagogía en el posgrado retoman algunos rasgos que se derivan de una concepción de la pedagogía universitaria ya fundamentada y expuesta en Mancovsky (2019).

6. Este proyecto contó con la colaboración de colegas de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República (Uruguay) interesados en indagar esta temática y en participar en la investigación. Parte del trabajo empírico fue realizado con directores de programas de maestría y directores de tesis de dicha unidad académica. El equipo de investigación estuvo integrado por Marisa Boniscontro, Ana Clément, Esteban Pintos, Luis Eduardo Morás y M. del Luján Peppe Mileo.

7. El equipo de investigación estuvo formado por Cristina Tommasi, Trinidad Cocha y Gabriela Furlán.

8. Este seminario se llevó a cabo en noviembre de 2013. Fue organizado por el Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara y contó con el aval y el apoyo de la Secretaría de Investigación de la Untref.

9. Específicamente, el estudio de las interacciones entre pares y las interacciones “externas” constituye el objeto de investigación actual de una de las

participantes del equipo, en el marco de su tesis doctoral.

10. Parte del relato de la implementación de este seminario-taller fue expuesto en un artículo de la revista del Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Nacional del Nordeste (Mancovsky, 2016).

11. Parte del análisis interpretativo de esta entrevista fue publicado en Mancovsky (2019).

12. El rastreo de antecedentes y la exposición detallada de las nociones teóricas que fundamentan este relato forman parte de una ponencia colectiva presentada en el VII Encuentro Nacional y Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”, realizado en la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, en mayo de 2017. Dicho trabajo, escrito por todo el equipo de investigación, llevó por título “Reflexiones pedagógicas en el posgrado: la interacción formativa con el tesista desde el punto de vista del director de tesis”.

13. Estas cuestiones han dado lugar a la construcción de diferentes categorías temáticas a partir del análisis de contenido realizado con las cuatro entrevistas (Cocha et al., 2017).

14. Propongo el uso del “nosotros” como sujeto de enunciación dado que la entrevista fue realizada por Trinidad Cocha, Gabriela Furlán y Cristina Tommasi, integrantes del equipo de investigación, y por mí.

15. Se entiende por implicación “la acción subterránea de la subjetividad en la elaboración y en el desarrollo de una investigación” (Barbier, 1977: 7). Siempre es inconsciente, se padece y no es voluntaria. El proceso de análisis o de elaboración de la implicación ayuda a construir conocimiento en torno a un objeto de investigación.

SEGUNDA PARTE

Relatos de experiencia de los directores de tesis

1. Mi experiencia como “directora” de tesis

*

Claudine Blanchard-Laville

Université Paris-Nanterre, Francia

Presentación

Desde 2010 soy profesora emérita. Me desempeñé como docente universitaria a partir de 1991, en el equipo de investigación “Saber y relación con el saber”[1] creado por Jacky Beillerot en la Universidad de París, Nanterre. A lo largo de toda mi carrera como profesora universitaria en el campo de las ciencias de la educación, enmarcada en el enfoque clínico psicoanalítico, fui construyendo y perfeccionando mis modos singulares de acompañar a los estudiantes de posgrado. En este largo andar, reconozco un hilo conductor en mi experiencia como directora: mi deseo por estimular “la pulsión de investigar” en los estudiantes que eligieron realizar su tesis doctoral bajo mi dirección. Durante todos esos años intenté que el doctorando elabore y construya un posicionamiento de “investigador clínico”, más allá de realizar un objeto-tesis de calidad. Esto no me impidió exigir los requisitos necesarios para producir un texto riguroso, claro y comprensible como se espera de la producción de una tesis doctoral. Así, me aboqué a ayudar al doctorando para que construya un texto accesible, a nivel formal y de contenido, sin imponerle un modelo de tesis predeterminado al cual debiese adaptarse. Deseo aclarar esto último: las tesis que acompañé se enmarcan en los criterios académicos que determinan su aceptación y su reconocimiento institucional para la comunidad en la cual han sido

presentadas (jurados de defensa, Consejo Nacional de Universidades, etc.). Sin lugar a duda, desde un punto de vista externo, dichas tesis contienen todos los elementos que requiere el pasaje obligado de un doctorado. Sin embargo, me he dedicado a que cada estudiante, a su tiempo y a su ritmo, encuentre o, más aun, redescubra por sí mismo una forma propia.

Cuando utilizo la expresión “investigador clínico”, me refiero a la formación de un doctorando desde la perspectiva clínica psicoanalítica. Esta se basa en dos cuestiones centrales. Por un lado, aborda los procesos psíquicos inconscientes de los sujetos o de las situaciones que se convierten en objeto de estudio. Por otro, dicho enfoque otorga un lugar primordial a la elaboración de la implicación a partir de la relación del investigador con su objeto de investigación. Más precisamente, cuando aludo a esta perspectiva, me remito a la construcción teórica de “sujeto” fundada por el psicoanálisis. Un sujeto que tiene un aparato psíquico con sus diversas instancias, su carga pulsional, sus fantasmas y sus procesos psíquicos propios. El investigador clínico se apoya en las teorizaciones psicoanalíticas, aunque las situaciones que estudie, sean diferentes de aquellas donde interviene un psicoanalista y aunque su campo de prácticas también sea diferente.

La relación de acompañamiento

Con respecto a los inicios, me pregunto: ¿cómo comienza la aventura de una dirección de tesis? Creo que se trata de un encuentro en el cual, directora y doctorando, se “eligen” mutuamente, a partir del paso del estudiante por el Departamento de Ciencias de la Educación de mi universidad. Estas coordenadas institucionales nos brindan la oportunidad de encontrarnos. De mi parte, mi elección, o más bien mi aceptación al pedido de un acompañamiento, me aparece en el après coup de haber sido establecido, a menudo sin saberlo, sobre una posible puesta en resonancia de ciertas partes de mi psiquismo con otras del psiquismo del doctorando.

Por otro lado, existe un contrato formal que mi universidad creó hace tiempo y que se llama “Reglamento de tesis”. Consiste en los derechos y deberes del director y del doctorando y es firmado por ambas partes. Sin embargo, ese

contrato explícito no contempla cómo se teje una de las cláusulas implícitas que se refiere a las expectativas, aquello que cada uno espera del otro en esta relación, sin saberlo de manera clara.

Las relaciones de acompañamiento que construí con cada doctorando suelen durar entre cuatro y siete años; unos seis, en promedio. En ese tiempo compartido, puedo distinguir dos momentos bien marcados: una primera etapa un tanto “errante”, bastante larga, y una segunda, más corta, consagrada a la realización concreta y específica del objeto-tesis. En la primera, el estudiante avanza, a su ritmo, intentando circunscribir un tema de investigación a partir de sus lecturas, sus primeros cuestionamientos y apoyándose en sus elaboraciones psíquicas personales. Estas últimas son analizadas y acompañadas en el marco de un seminario grupal que creé en 2000 y dicté desde ese año y que detallaré en el siguiente apartado. Luego, se pasa a una etapa más corta (generalmente, comprende el último año) en la cual el doctorando se consagra a la realización concreta de la tesis y, en particular, a su escritura. En ese momento, se intensifican el ritmo de trabajo del doctorando y la frecuencia de nuestras reuniones individuales a fin de avanzar con los diferentes capítulos-borradores hasta llegar al escrito final.

Hoy en día puedo reconocer que lo más importante para mí, en la aceptación de un doctorando, es la fuerza de su deseo por querer adoptar la perspectiva clínica de orientación psicoanalítica para su propia investigación. Más aun, aunque el doctorando no sepa completamente, en un inicio, qué es lo que se espera de él, en relación con el trabajo sobre sus movimientos psíquicos contratransferenciales (Blanchard-Laville, 1999, 2005; Chaussecourte, 2017), lo que cuenta es su disposición a efectuarlo en el curso de su investigación. De este modo, me importa más la elección del enfoque que mi familiaridad con el objeto de investigación del doctorando. Sin embargo, trato que su problemática no me sea totalmente extraña. Generalmente, sus intereses son relativos a preguntas vinculadas con sus prácticas profesionales en el campo de la educación y de la formación, aunque no siempre.

El seminario grupal de doctorandos

Quisiera detenerme en la descripción del seminario grupal de doctorandos y en su finalidad. Para ello, recupero un texto que escribí en 2006, titulado “Des mathématiques à la clinique: ce que «je sais»: de la dette au don”, en el cual explicité, en detalle, sus propósitos como coordinadora:

En lo que respecta al acompañamiento de los jóvenes investigadores (de maestría o de doctorado), pongo en marcha una suerte de tutoría grupal en la cual, es posible: guiar la elaboración de los movimientos contratransferenciales de los estudiantes hacia sus objetos de investigación e instalar un trabajo cooperativo tendiente a apropiarse progresivamente de las exigencias metodológicas de este enfoque y también de las exigencias que impone la escritura en el marco de la investigación clínica. (Blanchard-Laville, 2006: 63)

Estas reflexiones, ya lejanas en el tiempo, me resultan aun pertinentes para exponer los rasgos esenciales de mi concepción del acompañamiento a los doctorandos.

Con respecto al seminario grupal, me interesa compartir algunas precisiones sobre cómo es llevado a la práctica a partir de una serie de reuniones organizadas en el transcurso de un año.[2] En general, son encuentros mensuales de seis horas de duración. En ellos, cada uno de los doctorandos tiene un tiempo para tomar la palabra y expresarse, más allá de los avances propios de su trabajo. Puede suceder que alguien diga: “Yo no hice nada desde nuestra última reunión”. En ese caso, su comentario se vuelve objeto de elaboración colectiva al servicio del participante que compartió su situación particular. Como regla fundamental, ningún juicio de valor es formulado acerca del trabajo del otro. Las elaboraciones sobre estos temas suelen conducir a asociaciones inesperadas. Todo lo que emerge en ese momento es recibido, por principio, como portador de sentido. Esto hace que cada uno pueda hablar de temas que estén o no en relación directa con los avances de su investigación. Por ejemplo, puede tratarse de un tema puntual sobre la metodología, una noción teórica o las dificultades para ponerse a escribir, leer o, más aun, para “disponerse” a pensar.

Cuando un doctorando toma la palabra, todo el grupo intenta acompañarlo en la profundidad de sus elaboraciones. Por mi parte, participo teniendo la ventaja de

disponer de una “memoria” (en sentido clínico) de la continuidad del trabajo de cada uno. Dicha memoria no la poseen generalmente los participantes, ya que las generaciones de doctorandos se suceden en el seminario. Además, mi lugar como “directora de tesis” otorga una especificidad por mi permanencia en el tiempo y, a la vez, por mi vinculación con el medio institucional y científico.

Considero a este dispositivo grupal como un acompañamiento de “género mixto” dado que adopta rasgos de diferentes modalidades de intervención. Por un lado, no es un seminario como comúnmente se lo conoce en la universidad, en el cual los estudiantes se inscriben y son coordinados por un docente que ellos pueden o no conocer con anterioridad. Es decir, el docente no elige a sus estudiantes y lo más probable es que los estudiantes tampoco lo hayan verdaderamente elegido a él. En el grupo de doctorandos, la composición es impuesta a cada uno: los estudiantes no son elegidos entre ellos, pero todos ellos me han elegido para acompañarlos en el proceso de hacer una tesis. A su vez, yo los he aceptado a cada uno.

Por otro lado, el dispositivo grupal tampoco es un equipo de investigación que se dedica a un mismo objeto de estudio. Sin embargo, compartimos la perspectiva clínica de orientación psicoanalítica, transversal a todas las investigaciones realizadas y donde los momentos de elaboración consagrados a la investigación de cada uno contribuyen a la reflexión sobre los objetos de estudio respectivos.

Por último, tampoco se trata de un grupo de análisis de “la práctica del investigador” en sentido estricto. Sin embargo, el acompañamiento grupal se apoya sobre esta modalidad para que los doctorandos puedan compartir y elaborar sus dudas, sus inhibiciones, sus entusiasmos, sus preguntas y sus dificultades con respecto a “la práctica” de investigar.

Estas reflexiones me llevan a concluir efectivamente que este dispositivo, si bien toma prestado algunos rasgos de otras modalidades de intervención, supone una organización compleja cuyo estilo específico se ha ido elaborando a lo largo del tiempo.

Mi propia experiencia como doctoranda y la experiencia de aprender a dirigir

Al revisar mi recorrido, puedo decir que fui aprendiendo a dirigir sobre la marcha, progresivamente, a partir de la experiencia que coseché a lo largo de estos veinticinco años y en relación con las elaboraciones concomitantes de dicha experiencia.[3]

Más allá de este aprendizaje, reconozco que mi manera de dirigir estuvo influenciada por mis movimientos de tipo reaccional en función del modo de acompañamiento que yo viví como doctoranda. Podría llegar a decir que mi acompañamiento se dio a partir de lo que yo no recibí de parte de mis directores de tesis. En esa época, 1980, yo era una "profesional estudiante", es decir una profesional en ejercicio y no solo una estudiante que acababa de terminar sus estudios de grado. Esto mismo sucedió también con la mayoría de mis doctorandos, es decir, ellos tenían una madurez profesional bastante importante en sus prácticas y en sus campos de trabajo.

Trabajé con dos directores de tesis. Ambos aceptaron, en un principio, codirigir mi investigación: uno, matemático, se ocuparía de las cuestiones didácticas y el otro, profesor en ciencias de la educación y de orientación clínica, se dedicaría a aquellas referidas al psicoanálisis. Al inicio, esto les resultó interesante, pero el tiempo pasaba y ellos no asumían la codirección. Cuando mi director "matemático" consideró que la investigación que él me había recomendado hacer estaba terminada, me pidió que encuadre ese trabajo como una tesis en didáctica de las disciplinas. Me sugirió que, una vez defendida, podía dedicarme y continuar con el psicoanálisis. De este modo defendí una tesis que llevó por título "Los estudiantes de psicología frente a la enseñanza de las estadísticas: análisis a partir de un test de matemáticas y un cuestionario de opinión", en el Departamento de Didáctica de las Disciplinas de la Facultad de Ciencias de París VII, en 1980.

Como recuerdo lejano, guardo la sensación de haber pasado todo un verano en soledad para terminar de escribir esa tesis. Tengo la vaga impresión de haber experimentado muy poca satisfacción relativa al placer de pensar, a lo largo de todo ese trabajo. Cuando pienso en esto, me viene a la mente la imagen de una "tarea escolar" poco motivante. Sin embargo, como yo era una buena alumna, seria y aplicada, me aboqué de manera rigurosa a eso que debía hacer y no fracasé. A pesar de eso, guardo el recuerdo de haber tenido muy pocas ideas movilizadoras de los análisis que había realizado y ningún aliento de parte de mis directores para alcanzar un mayor nivel de creatividad a partir de mi trabajo.

Este relato muestra que yo no tuve un modelo a seguir ni a imitar de parte de mis directores. Al contrario. Fui construyendo la idea, no del todo consciente, de que iba a necesitar asumir la tarea de dirigir de manera muy diferente, en relación con el modo en que había sido dirigida.

Diez años más tarde, en 1990, más autónoma y habiéndome especializado en el estudio de la perspectiva psicoanalítica, obtuve y defendí mi Habilitation à diriger des recherches (HDR)[4] en el campo de las ciencias de la educación frente a un jurado "mixto", perteneciente a estas disciplinas y, a la vez, a la didáctica de las matemáticas. También mixto en relación con la presencia de miembros hombres y mujeres. Escribir esa note de synthèse[5] me permitió formalizar mi reflexión sobre mi cambio de orientación teórica y metodológica después de mi tesis de doctorado. La exposición que preparé para esa ocasión testimonia mi determinación por querer formar parte del campo que elegí: el enfoque clínico psicoanalítico con su epistemología, sus referencias teóricas y su metodología.

Me resulta significativo mirar hacia atrás y pensar que yo siempre quise ser profesora universitaria para dirigir estudiantes. Hoy puedo decir que se trató de una suerte de revancha constructiva en relación con el estilo de "dirección" que yo había vivido como doctoranda. Dicho de otro modo, si vuelvo sobre el tema de "dirigir", preferiría referirme a mi manera de "acompañar" la realización de una tesis.

Mis inicios como directora

Cuando empecé a dirigir tesistas, en 1991, intenté adoptar una posición que respetara lo más posible al sujeto y autor de su propio texto, evitando ocupar su lugar o escribir por él. Lo hice, pero tuve algunas dificultades y cometí ciertas torpezas. A algunos no los estimulé lo suficiente y a otros no los sostuve lo necesario para impedir que se desalienten durante el proceso de la escritura. Al respecto, escribí lo siguiente:

Debo confesar que, a pesar de la presencia del marco elaborativo grupal, el acompañamiento del seminario tuvo ciertas limitaciones para algunos

estudiantes; sea que lo encontraban muy laxo o que las exigencias que sostenía alrededor de la escritura se evidenciaban como muy difíciles, o que el análisis de los elementos contratransferenciales puestos en juego los llevaba hacia un trabajo psíquico que ellos no deseaban o no podían hacer. (Blanchard-Laville, 2006: 63)

Considero que el análisis de estos recorridos de quienes abandonaron y no terminaron la tesis son siempre una ocasión para revisar las maneras de hacer por parte de quien dirige. Ciertas trayectorias inconclusas posibilitan, también, darse cuenta de la ardua tarea que se le pide al doctorando al encuadrar y realizar una “tesis clínica”. Soy consciente del trabajo costoso que se le exige, tanto a nivel personal y familiar como profesional. Al acompañar este proceso, insisto cada vez más sobre el desafío al cual son confrontados los tesistas. En efecto, desde este enfoque, dicho reto encierra un trabajo de elucidación sobre el cual se apoya su pregunta de investigación. Esto requiere un proceso de elaboración de la implicación del doctorando, sobre todo si su problema de investigación se basa en algún aspecto de su actividad profesional.

En conclusión, tengo la sensación de haber aprendido permanentemente a partir de cada uno de mis acompañamientos que he realizado con cada tesista. Recupero esta dimensión de aprendizaje como central para mí, a lo largo de toda mi trayectoria.

Una relectura de los rapports de thèse[6]

Llegada a este punto de mi camino reflexivo, quisiera “revisitar” los informes de defensa de todas las tesis que acompañé. En estos escritos evaluativos institucionales constato ciertos rasgos que traducen mis intenciones, mis expectativas, mis logros y, también, mis decepciones. Sin llegar a proponer un análisis de contenido exhaustivo en este capítulo, desearía reconocer los significantes más utilizados en dichos informes desde mi lugar de “directora de tesis”. Resumiré brevemente este análisis y me centraré en una de las primeras tesis que acompañé porque, sin dudas, ese trabajo fue fundador de mis elecciones conscientes y, también, de aquellas no del todo conscientes, a fin de

construir mi posición de directora “acompañante”.

Desde una mirada retrospectiva, en el transcurso de esa primera relación creo haber tomado conciencia verdaderamente de que cada acompañamiento siempre es singular. “Cada nueva vez” constituye una aventura relacional y un desafío. Es el momento en el cual confirmo mi posición dentro de una transmisión intergeneracional con los estudiantes, aprendices de investigación. Compruebo con ellos mis ganas genuinas de incitarlos a descubrir la pasión por el trabajo investigativo. Pasión que encierra un descubrimiento progresivo por parte de los doctorandos y que incluye un aspecto profundamente estructurante para mí. Momentos de júbilo, cuando emerge provisoriamente el sentido; un sentido nuevo. Pero, también, largos momentos de desánimo o, más aun, de sufrimiento por escribir contra la censura y la represión. La creación, y sobre todo la creación científica, es tan singular, íntima y frágil que, según cada caso, intento dosificar sutilmente la confianza acordada al doctorando y, a la vez, ciertos límites estructurantes que van a serle útiles. Más aun, trato de provocarle ciertas frustraciones, necesarias de ser elaboradas a lo largo del camino, para ayudar al surgimiento de un investigador auténtico. También me doy cuenta de que se trata de acompañar al doctorando en sus reacomodamientos psíquicos necesarios para que asuma que el objeto idealizado de la tesis no puede alcanzarse en lo inmediato. Asimismo, para que su deseo de reconocimiento acepte un tiempo diferido conduciéndolo a un esfuerzo artesanal de reescrituras sucesivas que lo lleven a salir de la posición de alumno o la de profesional comprometido. Sostengo que es necesario todo un recorrido para que el doctorando pueda alcanzar progresivamente una posición en la cual se autorice, valorando los trabajos de sus mayores y los de su equipo de pertenencia. Al apropiarse sin inhibición y con gratitud de dichos aportes, el tesista llega a crear de manera personal una reflexión que los trasciende y que es el fruto de su propia historia intelectual.

En mi informe de ese primer acompañamiento fundador relevo de entrada aquello que luego escribiría prácticamente en cada inicio de otros nuevos informes: el placer que siento por formar parte del jurado y por reconocer la culminación de la tesis que le permite al doctorando llegar a la instancia de su defensa. Inmediatamente, reconozco que el trabajo logrado alcanzó su “punto de madurez”. Luego, siguen mis agradecimientos al candidato por haberme permitido llevar a cabo este acompañamiento y, en particular, seguir su transformación. Es decir, haber podido observar desde mi lugar y tratando de contener los movimientos psíquicos que esta transformación le ha impuesto

elaborar, para convertirlos en una producción de saber nuevo y socializable desde una perspectiva auténticamente clínica. Constato que este logro ha sido la consecuencia de un trabajo elaborativo constante, tanto de parte del doctorando como de mi parte para llegar a la consecución de la tesis. También reconozco la mediación del equipo de investigación que yo coordinaba en esa época.[7] Finalmente, expreso un sentimiento que voy a reencontrar en casi todos mis informes de defensa: mi admiración hacia el candidato frente al trabajo realizado. Señalo, asimismo, el tiempo que ha sido necesario para alcanzar esa transformación, esa madurez. Esto es un rasgo característico de todas las trayectorias doctorales que acompañé. Sin embargo, es vivido con mayor o menor impaciencia según cada doctorando. Concluyo expresando mi alegría, cuando el candidato a doctor decide continuar con la práctica de investigación, más allá de la realización de su tesis.

En conclusión, todos estos temas que logro identificar de manera recurrente en los otros informes evaluativos de mis doctorandos de defensa que he escrito aparecen también junto con los rasgos singulares propias de cada recorrido doctoral. A partir de ellos, he trazado mi propio aprendizaje permanente del oficio de “directora” de tesis.

Bibliografía

BLANCHARD-LAVILLE, C. (1980), “Les étudiants en psychologie face à l’enseignement des statistiques: analyse des réponses à un test de mathématiques et à des questionnaires d’opinions”, en Daniel Lacombe (ed.), Thèse en didactique des mathématiques, París, Faculté des sciences à Jussieu (Paris VII).

– (1990), Éléments épistémologiques et méthodologiques à propos de recherches cliniques en Sciences de l’Éducation sur l’enseignement des mathématiques: note de synthèse. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l›Éducation, París, Université Paris X-Nanterre.

– (1999), “L’approche clinique d’inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques”, Revue Française de Pédagogie, núm. 127, pp. 9-22.

– (con la colaboración de P. Chaussecourte, F. Hatchuel, B. Pechberty) (2005),

“Recherches cliniques d’orientation psychanalytique dans le champ de l’éducation et de la formation: note de synthèse”, Revue Française de Pédagogie, núm. 151, pp. 111-162.

– (2006), “Des mathématiques à la clinique. Ce que «je sais»: de la dette au don”, en M. Cifali y F. Giust-Desprairies (dirs.), De la clinique, un engagement pour la formation et la recherche, Bruselas, De Boeck, pp. 43-66.

CHAUSSECOURTE, P. (2017), “Autour de la question du «contre transfert du chercheur» dans les recherches cliniques d’orientation psychanalytique en sciences de l’éducation”, Cliopsy, núm. 17, pp. 107-127.

MANCOVSKY, V. (2018), “El acompañamiento grupal de doctorandos desde la perspectiva clínica psicoanalítica: entrevista a Claudine Blanchard-Laville y Philippe Chaussecourte realizada por Viviana Mancovsky”, Revista Argentina de Educación Superior, núm. 16, pp. 175-196.

* Traducción de Viviana Mancovsky.

1. Actualmente, este equipo se llama “Saber, relación con el saber y proceso de transmisión”.

2. Parte de esta descripción es retomada de la entrevista realizada por Viviana Mancovsky a Claudine Blanchard-Laville y Philippe Chaussecourte (Mancovsky, 2018).

3. En el transcurso de todos estos años, fueron defendidas veintidós tesis doctorales bajo mi dirección; en otras seis, fui tutora. A su vez, dirigí unas cincuenta tesis de maestría. Hago esta distinción entre “dirección” y “tutoría” para dar cuenta de esta última actividad que realicé, una vez retirada de mi carrera docente en la Universidad. Reglamentariamente, al obtener el título de profesora emérita no es posible asumir la dirección de nuevas tesis doctorales. Frente a esta situación, mi colega Philippe Chaussecourte me propuso gentilmente que los estudiantes interesados en trabajar bajo mi dirección se inscriban formalmente con él como director y que yo ejerza una suerte de “tutoría” con cada uno de ellos. Esta posibilidad de trabajar juntos en la tarea de seguimiento de un tesista se enmarcó en el seminario grupal de doctorandos que hemos implementado juntos y cocoordinado desde 2009 a 2019. De esta manera,

mis tareas de “tutora” de tesis se complementaron con la dirección formal que mi colega Philippe desarrolló.

4. “Habilitación a dirigir investigaciones” se trata de un diploma que se exige en Francia para desempeñarse como profesor universitario y dirigir tesis doctorales. Generalmente, entre la tesis de doctorado y la obtención del HDR pasan entre cinco y diez años. En ese tiempo, el candidato debe llevar adelante diferentes trabajos de investigación y publicar los resultados que avalen su experiencia en dicha práctica. [N. de T.]

5. Note de synthese hace referencia al informe que debe presentar el candidato al HDR y que es evaluado por un jurado de expertos. [N. de T.]

6. Los rapports de thèse son los informes evaluativos que todos los miembros de un jurado deben presentar antes de la defensa de tesis del doctorado. Es necesario destacar que el director de tesis ocupa también el rol de evaluador en dicha instancia de defensa y debe escribir un informe. Está presente, habla en primer lugar, antes que los otros miembros del jurado, y realiza una evaluación del proceso de elaboración de la tesis y de la tesis en sí misma. [N. de T.]

7. Retomo la idea relativa al lugar que ocupa el equipo de investigación en cuanto mediador de esta relación de acompañamiento. Al tiempo presente, hablaría de “tercero” en cuando ayuda al doctorando a no encerrarse en una transferencia que podría volverse alienante hacia su directora.

2. Acompañar un proceso de construcción de saber en el marco de la escritura de una tesis

*

Mireille Cifali

Université de Genève, Suiza

Mi práctica de acompañamiento a estudiantes, a partir de la realización de una tesis de maestría o de doctorado en el contexto universitario, lleva ya muchos años.

Casi siempre, las investigaciones se caracterizan por la construcción “clínica” de un objeto de estudio con el cual los estudiantes se encuentran implicados y comprometidos. Ellos ponen en juego su subjetividad, que se sostiene en un objeto enigmático y que resulta ser solo “intelectual”, en un primer análisis.

En este capítulo voy a abocarme a algunos momentos precisos y particulares del acompañamiento que llevo adelante, sin proponer un estudio detallado de dicha noción ni una cronología de todo su desarrollo.

Aceptaciones: del “buen objeto” a la “buena persona”

Un acompañamiento comienza a partir de una demanda específica a la cual el director responde de manera positiva o negativa. En esa decisión, me sorprende mi falta de cálculo en relación con el costo de un acompañamiento futuro,

cuando acepto a un estudiante con su proyecto de investigación. Este compromiso inicial ¿influye a lo largo del proceso de acompañamiento? Supongo que sí. Sin embargo, dicho desconocimiento en relación con las consecuencias de mi aceptación me resulta particular.

¿Cuáles son los motivos de mi compromiso? Comencemos por enumerar los "no". No me comprometo solo porque la temática que trae el estudiante se inscriba dentro de mi campo de interés ni me sirva a mis investigaciones. Tampoco intento modificar su objeto de estudio, cuando lo juzgo oportuno, para que esté más cercano a mis preocupaciones teóricas. Puede suceder, sin embargo, que rechace una investigación si me parece irrealizable, aunque sea metodológicamente aceptable, según el punto de vista de otros colegas. A menudo mis criterios de aceptación de una investigación son de orden ético: ¿mi acompañamiento es concebible con tal estudiante en las circunstancias que le son propias y con la manera en la cual él quiere hacerla? Si respondo que no, acompaño al estudiante en la transformación de su objeto. Buscamos juntos: yo abro pistas y él reelabora aquello que es posible modificar. Partimos de su objeto de estudio, no de mi interés.

Aceptar lo que viene, sin cálculo ni especulación; hacer a partir de lo que se presenta, sin exigir un beneficio o una ventaja. Me refiero, entonces, a una posición ética en relación con mi responsabilidad institucional de formación. Pensando en términos de una investigación científica, ¿esto es coherente? Sobre el tema de investigación, me arriesgo aun cuando yo no posea las competencias específicas. ¿Esto puede ser sinónimo de irresponsabilidad de mi parte, según la postura de la doxa científica que afirma que debemos trabajar dentro del campo de nuestros saberes sobre objetos determinados y que es necesario ser expertos en un tema de investigación? Tal vez. Sin embargo, he aceptado acompañar tesis sobre objetos de estudio de los cuales no tenía ninguna competencia en cuanto al objeto y ellas han alcanzado su objetivo y han sido defendidas con éxito.

El investigador clínico y el experto tienen, a primera vista, diferentes prioridades. Es como si no pudiera deshacerme de las conclusiones de El maestro ignorante de Jacques Rancière (1995). Este autor argumenta que se enseña mucho mejor si uno no sabe aquello que enseña. ¿Provocación? ¿Traición a los postulados científicos? Sí, puede ser; pero no a los de la clínica.

En síntesis, ¿qué es lo que me interesa? Puedo afirmar, sin duda, que mi interés se centra en la construcción de un objeto de investigación a través de la escritura.

Por cierto, me preocupo por los presupuestos teóricos, tomo las precauciones acerca de cómo recoger los datos; sin embargo, mi mayor atención se centra en la construcción de un pensamiento a partir de ese material: la construcción de un pensamiento y, también, de una persona, sujeto en formación.

De este modo, el objeto de estudio no me resulta tan decisivo al comienzo. Es un punto de partida del acompañamiento. A partir de él, iniciamos un camino a construir. Esta es una de las razones por las cuales no me preocupo por “el buen” objeto a determinar desde el inicio.

Por otro lado, si no es el objeto de estudio, ¿mi aceptación estaría guiada por las cualidades de la persona? No. Tampoco defino un acompañamiento en función de la persona y de sus capacidades; por ejemplo, no me aseguro de que el estudiante tenga las habilidades necesarias para llevar adelante su investigación. No hago cálculos ni pronósticos.

Hay una suerte de evidencia o intuición que me lleva a no negarme. A menudo, se trata de un contexto circunstancial dado, un encuentro o una necesidad del momento que me llevan a aceptar. Un elemento sobresale y olvido ponderarlo con otros. A veces, poco después, cuando me doy cuenta, me arrepiento: quizá, la persona va a hacerme pasar por momentos de perturbación, preocupación o, más aun, angustia. Sin embargo, ya es tarde: acepté y me comprometí. Esta falta de cálculo en mi elección puede ser leída como una suerte de “tomar lo que viene”. Por otro lado, me hago, a posteriori, recomendaciones para ser más prudente la próxima vez, y luego, no las tengo en cuenta en una situación futura.

De este modo, mi prioridad no apunta a trabajar con estudiantes que sean habilidosos; si ellos lo son, es un gusto, pero esto no constituye un prerrequisito para mí. Frente a esta situación, me pregunto: ¿será que la dificultad me atrae? La incertidumbre frente a la posibilidad de alcanzar un objetivo ¿será una de mis motivaciones? Sobre todo, me importa acompañar el logro de un proyecto a aquellos que tienen dudas en concretarlo. Mi actitud aparentemente generosa consistiría en un cálculo inteligente para mantener mi atención y en una necesidad orgullosa por demostrarme que puedo hacerlo, incluso frente a circunstancias adversas. Acepto esta interpretación, pero solo en parte. También podría tratarse de una particularidad de la posición clínica.

Retomemos. Mi desinterés por elegir un contexto favorable de acompañamiento podría proceder de mi atracción por, y mi afinidad con, la dificultad. A través de

ella se puede construir pensamiento a partir de la escritura de una tesis. En mayor o en menor medida, la dificultad siempre aparece. Ella no me da miedo y, además, no me deja aburrirme. Existe en cada caso y cada vez. En definitiva, lo asumo: cualquiera sea el acompañamiento, me apasiona superar dificultades. Más aún, en el largo plazo de un acompañamiento pienso que las condiciones son favorables para trabajar una dificultad hallada.

No me sitúo dentro de una perspectiva que tiene en cuenta al error pero que no tiene ni tiempo ni lugar para abordarlo. Al contrario. El acompañamiento de una pasantía, una tesina o una tesis tiene sentido si cada uno acepta el hecho de afrontar las dificultades que siempre emergen, con todo lo que ellas encarnan de incertidumbre. La dificultad está en el centro de nuestro esfuerzo por construir conocimiento. El acompañamiento en el largo plazo permite no eludirla. Todo esto me posibilita situarme en la coherencia de un enfoque clínico que trabaja con el sufrimiento para que la dificultad se transforme. Lo que me apasiona, además de la construcción de pensamiento, es el permitir llegar y alcanzar un objetivo. Por mi parte, se trata más de un compromiso con la formación que con la investigación. ¿Más centrado en la persona y en su búsqueda que sobre el tema de estudio? ¿Más preocupado por suscribir a la conformidad de la institución de investigación? Ciertamente, en parte.

Alguien podría juzgarme por mi ingenuidad o por mi torpeza frente a la ausencia de cálculo del costo de un acompañamiento y a la falta de adecuación de un tema de investigación con mis competencias.

Ahora bien, mi aparente generosidad ¿no escondería mi incapacidad por rechazar el deseo de ser querida por mi “noble” predisposición o una necesidad narcisista de tener más tesistas de maestría o de doctorado que mis colegas? Capturada por una relación que me enfrenta, es posible que no sepa retroceder ni desdecirme. O, masoquista, ¿sería incapaz de tomar en cuenta mi gusto marcado por las situaciones difíciles? Tales interpretaciones pueden llegar a ser correctas, pero solo en parte.

Este compromiso que no se centra sobre la persona ni sobre el objeto de estudio, no releva, por cierto, una lógica habitual de un investigador que se concentra sobre los temas de estudio; tampoco la lógica de aquel que no quiere perder tiempo en vano ya que no necesariamente se enriquecen sus propias investigaciones. De todo esto, no dudo. Sin embargo, ¿puedo asegurar que mis aceptaciones se enmarcan desde una lógica del investigador clínico? Sí, eso creo.

Confianza dada, perturbación asumida

En casi todos mis acompañamientos, ocurre otro momento particular: aquel en el cual experimento un sentimiento que, si bien no es de pánico, me produce una gran perturbación a partir de una frase poco feliz que se repite en mi cabeza: “El tesista no lo logrará”.

Casi nunca este instante de duda se da en la etapa de trabajo de campo de una investigación. Generalmente, sucede en la construcción del texto cuando concluyen los análisis, las lecturas y la recolección de datos. Aparece en el singular momento en el cual se trata de construir un pensamiento a ser transmitido por medio de la escritura, y de encontrar un estilo o un tono propio de dicho pensamiento.

Dicha fase de desilusión me aflora cuando leo los primeros borradores de un texto. A menudo, estos me resultan pobres, el pensamiento poco elaborado y lineal, las relaciones no aparecen, la escritura apenas se organiza, los implícitos son numerosos, la comprensión de los fenómenos estudiados no toma vuelo, la teoría es una mezcla desordenada, las generalizaciones son múltiples… Llegada a este punto, me siento invadida por un cierto miedo en mi fuero íntimo. Me siento responsable por haberme comprometido en este camino. No responsable de la persona ni de su éxito ni de su fracaso, pero sí por haber aceptado el acompañamiento. Yo no sé qué es lo que va a permitirle avanzar.

Me invade la desesperanza, pero me callo e intento guardar este desconcierto en mi interior. No me detengo en esto que veo o que siento, en este estado presente que revela fallas. No pronuncio ningún juicio de valor ni comparto mi angustia. Al menos, es lo que yo creo. Continúo buscando, evocando, abriendo pistas posibles con el estudiante. Este sentimiento que me invade me hace dudar evidentemente de mis propias capacidades de acompañamiento: sospecho que debo haber cometido errores que nos han llevado a esta situación. Ahora bien, me doy cuenta de que, casi siempre, después de este momento de desconcierto, se produce un cambio. Lo imposible se vuelve posible. El lugar asumido de sujeto de enunciación que permite escribir se logra. ¿Qué se juega en ese instante –que tantos artistas evocan (Bauchau, 2008)– donde algo se transforma, se

desbloquea y se conquista? ¿Podemos hablar de la misma manera que de las interrupciones en terapia, o invocar un trabajo de transferencia y contratransferencia? Posiblemente, aunque existen grandes diferencias entre ambos contextos.

Ahora bien, creería que mi desconcierto no es en vano. A pesar de esta sensación vivida, mantengo la confianza. Una confianza ciega que no parece alterarse en ese momento. A pesar de lo que veo, creo en algo posible; más allá de mi perturbación, no desespero. Esta confianza en las potencialidades de un estudiante es una de las características de la transferencia del terapeuta y de mi acompañamiento.

De parte del tesista, aparecen también la angustia y la desesperanza y el mismo sentimiento de “no llegar al final” suele estar presente. Ni él ni yo decimos nada. Su cuerpo lo expresa. Algunos intentan esconder su estado de perturbación, sin embargo, tiemblan o se muestran acalorados. No sé qué expresa mi cuerpo ni mi tono de voz. No sé si me traicionan y muestran mi desconcierto. Nosotros continuamos intercambiando sobre posibles pistas; no hablamos de nuestra angustia común. Por mi parte, no deposito la falta sobre el otro, me hago cargo de una parte y continúo transmitiéndole confianza.

Me parece que un tal compromiso no es más apropiado: el que acompaña evita este desconcierto o esta perturbación poniendo en el tesista la responsabilidad de la dificultad experimentada. Una se detiene frente al desastre y a menudo este se repite. La realidad catastrófica pesa sobre el futuro: “En el estado en el que se encuentra su texto y en función de sus aprendizajes, yo no puedo hacer nada”. Y el tesista corre el riesgo de darnos la razón.

Ahora bien, es justamente el “vínculo comprometido” el que permite evolucionar tanto a uno como a otro. Solo la comprensión benevolente que no rechaza, puede preservar las fuerzas para sostener una situación cuando se presenta como adversa. Por todo ello, formulo una de mis convicciones: el compromiso de confianza no puede compartirse entre varios acompañantes. Este pide que cada uno experimente su soledad y su desconcierto frente al otro en dificultad.

La dificultad se comparte: es la suya, pero también es la mía. Acepto estar incluida en ella. Ese momento de desconcierto formará parte de toda transformación. Son necesarios la angustia y el acompañamiento de esa angustia

para que podamos ir más allá del “siendo”.

En efecto, yo me baso en la convicción terapéutica que sostiene que la evolución viene de la fuerza de una relación intersubjetiva. Aquello que permite inaugurar una transformación estaría ligado a mi compromiso incondicional en un tiempo presente, sin por ello detenerme frente a la dificultad. Un compromiso en un encuadre confiable. Sostenemos el encuadre y el compromiso. Esto no reemplaza, obviamente, el trabajo necesario y exigente para superar la dificultad y apropiarse de otros conocimientos.

Intervenciones críticas y sufrimiento del pensar

A partir de todo lo expuesto hasta aquí, se podría suponer que me abstengo de formular toda crítica. No es el caso. Suspendo ciertas críticas sobre la persona, no sobre el texto.

Para la devolución que pongo en práctica, a partir de un texto producido por un tesista, prefiero lo oral a lo escrito. En efecto, no hago comentarios críticos por escrito, sino que siempre los realizo en el marco de un encuentro cara a cara.

Formular críticas por escrito conlleva un riesgo mayor de violencia, cualquiera sea la intención de aquel que las realiza. Cuando algo no funciona, provoco el encuentro con la persona lo más rápido posible. Si no puede concretarse una reunión, conversamos telefónicamente. Es importante que pueda ir ajustando continuamente mis propuestas a partir de lo que el tesista me responde y en función de la forma en que él reacciona. El encuentro y el diálogo relativizan rápidamente mis impresiones. A veces reconozco que ellas eran infundadas. No me encierro en mis interpretaciones. Si me contento con escribir mis comentarios, estoy sola dialogando conmigo misma, con mis certezas y mis críticas; ellas pueden resultar violentas y darle la impresión a la persona de que no es comprendida. Por lo tanto, necesito el encuentro para expresar mis comentarios críticos.

Por mi parte, ¿cómo preparo ese encuentro? Señalo los textos con algunas palabras de referencia para no olvidarme. Esta “no preparación”, esta ausencia de anticipación de mi palabra mediada por la escritura, hace que vaya a la

reunión con una leve sensación de angustia: ¿cómo voy a poder transmitir mis críticas y lo que pienso? ¿Por dónde empezar? Me siento verdaderamente incómoda.

Me resulta físicamente imposible calmar esta angustia a partir de la construcción previa de mi discurso. Necesito experimentar la inquietud de no saber cómo me voy a expresar y sentir la presencia del tesista para que pueda encontrar mis palabras. ¿Cómo entender esto? Al hacerlo de esta manera, probablemente logre borrar algo de mi poder. Llego al encuentro frágil, incómoda, no segura, y me apoyo en eso que construyo en ese instante, en la interacción cara a cara. Me da la impresión de que mis palabras transcurren mejor cuando me encuentro en situación de diálogo. Aun cuando estoy enojada, esto me puede suceder, mis palabras se dirigen al otro y no están centradas en mí.

En ese encuentro es necesario buscar que algo pase, que pueda retomarlo y que el otro acepte someterse y asumir el riesgo de probar. Esto solo puede suceder en el tiempo presente de un encuentro.

Esta forma de hablar la retomo explícitamente del ámbito terapéutico: raramente una interpretación, a menos que me equivoque, se prepara con anticipación: ella surge y sorprende, a veces, a uno y a otro. Aun más, si nosotros estamos trabajando el texto, mi posición está más influenciada por el surgimiento de una palabra en situación que por la necesidad de un saber experto que puede pensarse previamente.

Si existe un sentimiento vivenciado en la construcción de un texto de saber es aquel que se refiere a la angustia. Angustia frente al desafío de escribir, construir y “ser capaz de”. Angustia frente a la posibilidad de tener éxito y alcanzar el propósito fijado. El acompañamiento clínico se focaliza en trabajar dicha angustia para que ella no impida llegar a los gestos propios del pensamiento.

Una parte importante del trabajo de acompañamiento consiste en acompañar la angustia, nombrarla y permitirle su transformación. Cuando estamos en relación con un ámbito de formación, el imperativo de tener éxito es impuesto desde el exterior y desde la infancia. Fracasar es aquello que angustia, el yo es puesto en peligro; el miedo del ensayo o de la prueba es omnipresente.

Cuando acompañamos, ¿qué queremos decir? La angustia aparece frente a situaciones de peligro como la posibilidad de perder un tren o de escribir una

página. Se trata entonces de acompañar a un tesista en su angustia y permitirle elaborarla. Mi acompañamiento no impide que la angustia surja; al contrario, la autoriza y la guía. Obviamente, trato de no agregar más. La angustia se alivia cuando nos comprometemos juntos. Ella puede ceder cuando somos, por lo menos, dos. De este modo, se trata de levantar la barrera de la angustia que inhibe la posibilidad de aventurarse: el miedo del salto en paracaídas (Perec, 1990) como metáfora del riesgo a animarse.

Lo peor es cuando el tesista se queda en el borde: no puedo empujarlo ni puedo saltar por él. Entonces, lo confronto para que se anime, le exijo, lo presiono, busco las estrategias para que algo suceda. Llegado el caso, el acompañamiento muestra sus límites frente a eso que la angustia paraliza, frente al miedo de un primer borrador sin forma. Es necesario que busque con el tesista, que lo sorprenda. No soltarlo. Exigirle. A veces, me encuentro paralizada cuando ningún escrito me es enviado. Todo está frenado en vistas a pretender alcanzar un texto perfecto. El tiempo pasa y la ausencia de un borrador me impide trabajar. La angustia aumenta hasta que la máquina se pone en movimiento y el tesista acepta enviarme aquello que lo avergüenza.

Es necesario inventar cada vez el proceso que me permite calmar la angustia. No existe un camino en particular: trabajar por fragmentos, acumular textos imperfectos, ajustarse a la sistematización y a la secuencia cronológica de un índice. En la producción de un texto, la angustia está presente. Tranquilizar solo sirve para tejer ese lazo de confianza sobre el cual el otro se puede apoyar. Tranquilizar en demasía aumenta la angustia. Por lo tanto, se trata de acoger y retomar el trabajo.

En el acompañamiento de tesinas y de tesis, la angustia está ligada al pensamiento y a la escritura. Hay un sufrimiento de pensar, de construir pensamiento, de lo escrito y de su transmisión y también, de adaptarse a aquello que la institución espera. Regularmente, me enfrento con un superyó universitario que, a veces, impide escribir y asumir riesgos. ¿Cómo ayudar a transformar ese sufrimiento? Es una de las exigencias del acompañamiento clínico: permitir que la angustia se transforme en fuerzas para poder construir.

Una alternativa podría formularse: ¿la angustia se reduce si se encuentran los medios adecuados o si uno la acoge y le hace lugar? Dicho de otro modo: ¿son las técnicas transmitidas las que pueden calmarla? ¿Es el acompañamiento de la angustia con sus múltiples borradores de un texto lo que ofrece seguridad? En un

libro que escribí junto con Alain André titulado Écrire l’expérience: vers une reconnaissance des pratiques professionnelles, abordamos la construcción de un texto y la del pensamiento a partir de dos posiciones sensiblemente diferentes. Yo, por mi parte, estoy más inclinada a un trabajo basado en el vínculo y la recepción de la persona que escribe. Mi colega se centra más en las herramientas de construcción del texto y en el desarrollo del pensamiento.

Mi trabajo está influenciado por la terapia y, si bien privilegio las herramientas para pensar, también me centro en alojar la angustia, dar tranquilidad, ofrecer las palabras que hacen tolerable la dificultad. Mis intervenciones apuntan más a “la relación con” que al aporte de la estrategia adecuada. Ahora bien, me doy cuenta de que una cierta dicotomía entre ambos es, por cierto, engañosa.

Profundicemos en mi forma de actuar y volvamos a preguntarnos lo siguiente: ¿cómo se calma la angustia en el acompañamiento de tesis y tesinas? Yo respondería: a medida que el texto va tomando cuerpo, las páginas se suceden y el estilo se encuentra. Entonces, ¿lo que hago solamente es contener la angustia? No. Trabajo el texto para construir un pensamiento. Me centro, a través de él, por ejemplo, sobre el futuro lector destinatario de esa escritura, sobre los implícitos, la estructura, las voces diversas a hacer entender y la manera como ellas intervienen en dicho discurso escrito. Facilito el bricolaje para pensar: transmito “los gestos” previos de toda escritura, como nosotros los hemos llamado con Alain en nuestro libro. Los primeros textos me sirven para dar cuenta de este trabajo para que, después, el estudiante vaya encontrando su estilo. Impido, por ejemplo, reelaborar los borradores esbozados en un primer tiempo, antes de que se escriba todo el conjunto, en los que he sugerido modificaciones.

El sufrimiento de pensar se vincula también con el pensar sin modelos ni estadísticas. Pensar para construir sentidos posibles de aquello que ha sido descubierto a partir del trabajo de campo. Luego, cuando el estilo es encontrado, el pensamiento se despliega y continua hasta el final. A veces, con errores, a veces con demasiadas repeticiones o demandando un tiempo más largo para desarrollarse.

La escritura conlleva, sin embargo, a un cierto momento el pensamiento, la puesta en relación y la elaboración. Entonces, recurro a la técnica, a la reelaboración, a la reescritura. Presiono para no contentarse con el primer borrador.

El trabajo con el sufrimiento es tarea del investigador clínico. En el acompañamiento de tesis y tesinas esta dimensión no está ausente, aunque no se aborda de la misma manera en un encuadre terapéutico. Sin embargo, trabajar la angustia en este proceso de construcción de un texto reúne el acompañamiento de la angustia tal como lo exige la vida misma del hombre. Acompañar comprende ese trabajo que nos es reservado desde el alba hasta el crepúsculo de una vida. Es nuestra condición humana. Sería un error querer suprimir la angustia y que el hombre no tenga por qué conocerla. Los remedios para ello serían más dramáticos que el intento mismo de erradicarla. Ayudar a reconocerla, a atravesarla, a dejarla ir, es el camino que buscamos desde diferentes lugares, cada uno a su manera.

El acompañamiento clínico alcanza múltiples beneficios con diferentes matices sobre el plano del pensamiento, de sí mismo, del reconocimiento social (al menos, el beneficio de una cierta lucidez social adquirida). A menudo, el saber es entendido como recubriendo emblemáticamente una racionalidad matemática. Puede ser, pero no solo. Por mi parte, reivindico una posición mística en el saber, siguiendo a Michel de Certeau (2002) y a otros. Una posición de búsqueda donde uno no se detiene jamás, donde el andar se vuelve metáfora del camino. Esta posición de “puesta en movimiento hacia” ¿no pertenece precisamente a una búsqueda de sabiduría?

En síntesis, este acompañamiento exigiría un acompañante con ciertas cualidades propias de la posición del sabio: un interés por recomenzar el camino para autorizarlo, un interés por hacerlo posible más que a trazarlo con anticipación, un interés por el otro más que por sí mismo y por su saber, una exigencia de humildad… De este modo, la dificultad de acompañar no reenviaría solo a las competencias intelectuales y metodológicas sino a esta parte de sabiduría, sea ella reconocida o no.

Bibliografía

BAUCHAU, H. (2008), Le boulevard périphérique, Arles, Actes Sud.

CIFALI, M. y A. ANDRÉ (2012), Écrire l’expérience: vers une reconnaissance des pratiques professionnelles, París, PUF.

DE CERTAU, M. (2002) L'écriture de l'histoire, París, Gallimard.

PEREC, G. (1990), Je suis né, París, Seuil.

RANCIÈRE, J. (1995), Le maître ignorant, París, Fayard.

* Este capítulo es una selección y reescritura, en parte, por Mireille Cifali y traducidos por Viviana Mancovsky y Marta Souto. La selección fue hecha a partir del artículo de Mireille Cifali "Accompagner une construction de savoir", publicado en su libro S'engager pour accompagner: valeurs des métiers de la formation, París, PUF, pp. 77-125.

3. Una forma de entender y de vivir la relación de tutoría: mis experiencias como directora de tesis en posgrado

María Guadalupe Moreno Bayardo

Universidad de Guadalajara, México

Introducción

Participar en una mesa de escritura como la que se organizó para producir esta obra es sumamente grato. Ocurre en una etapa de mi desempeño como investigadora y como formadora en la que visualizo un cierre profesional relativamente cercano, pero también miro el camino ya transitado; y en esa mirada recupero experiencias que puedo compartir con otros, siempre en el marco de esa dinámica de aprender de la experiencia propia o ajena, que siempre enriquece nuestra vida.

Utilizo aquí la expresión relación de tutoría porque considero que en ella queda integrada la vinculación entre lo que hace un director de tesis (tutor, supervisor), como mediador humano que contribuye al proceso de formación de un estudiante que se forma a sí mismo con apoyo en mediaciones (Ferry, 1997), y lo que hace el estudiante a cuya formación se pretende contribuir, en este caso, el estudiante que ha de realizar una tesis de posgrado.

Dado que el lenguaje unificador de los textos que integran esta obra está puesto en términos de director de tesis y tesista, me parece importante explicitar que, en el ámbito de los estudios de posgrado, no existe consenso en el significado que

se asigna a los términos tutor, director de tesis, o supervisor; en algunos programas se trata de funciones y personas diferentes que participan en la formación de los estudiantes; en otros, son funciones que coexisten en un solo académico y que están íntimamente relacionadas, por ello preciso el significado con el que yo lo asumo en este trabajo:

La figura académica de director de tesis, también denominado tutor, en algunos países supervisor, tiene como función principal la de acompañar de manera directa e intensiva el proceso de formación del estudiante de posgrado a su cargo, conocer y evaluar en cada etapa su avance de investigación, asistirlo en la búsqueda de experiencias que apoyen y complementen su formación (cursos, talleres, seminarios, congresos, intercambios, estancias académicas, etc.), dialogar con él sobre sus dudas y dificultades, así como asesorarlo en la toma de decisiones; en síntesis, atender de manera personalizada las necesidades de formación del estudiante a lo largo de toda su estancia en el posgrado y ser su principal aval para el otorgamiento del grado. (Moreno, Torres y Jiménez, 2014: 16)

En el significado explicitado en el párrafo anterior, la función de director de tesis es comprendida en un sentido amplio, que va mucho más allá de la mera revisión de los avances de investigación de los que surgirá la tesis de grado; se trata de que, cumpliendo su función de mediador, el director esté con el estudiante (tesista) en todo el proceso de formación para la investigación en el que está incluida la elaboración de la tesis, la cual será solo una forma de concreción de múltiples aprendizajes que se espera que el estudiante vaya logrando en ese proceso. Así, a lo largo de este texto utilizo la expresión director de tesis en el sentido amplio antes referido.

Mi director de tesis en el posgrado

Realicé mis estudios de maestría y doctorado en educación entre 1979 y 1983, época en que la oferta de posgrados en educación era incipiente en Guadalajara,

México, ciudad donde nací, estudié y he laborado toda mi vida. Fui de las primeras personas de la entidad en obtener esos grados, y para ello tuve que elaborar dos disertaciones, una por cada grado; en ambos casos solicité como director de tesis a uno de los profesores del programa por el que sentía respeto por su trabajo académico y empatía por su forma de trato, así que fui dirigida por la misma persona tanto en la tesis de maestría como en la de doctorado.

Los programas de posgrado en los que realicé mis estudios, aunque estaban orientados a la formación de investigadores, tenían el enfoque característico de la época: estaban concebidos como un conjunto de cursos que abarcaban diversos tipos de materias vinculadas con la educación, más que como un gran proceso que apuntalara la formación para la investigación, aunque no puedo afirmar que esta se haya dejado totalmente de lado.

El proceso de tutoría para la elaboración de la tesis no estaba contemplado como un espacio curricular, de manera que la asignación de director de tesis y los encuentros con este ocurrían de manera paralela a la acreditación de los cursos que integraban el programa, pero sin que hubiera gran vinculación entre ambos. En ese marco, la relación con mi director consistía en presentarle mi proyecto de tesis para recibir orientaciones y, en su caso, obtener la aprobación correspondiente; así como en entregarle avances para la revisión, la cual él realizaba siempre de manera cuidadosa y expedita. Al final, tanto el director de tesis como otros dos profesores que fungirían como sinodales en el examen de grado otorgaban el visto bueno para la impresión de la tesis.

La manera que encontré para fortalecer mi formación para la investigación durante mis estudios de posgrado fue la de inscribirme en espacios curriculares optativos que se denominaban “Producción de materiales escritos para publicación”; esos espacios podían ser hasta tres en la maestría y otros tantos en el doctorado; para acreditarlos había que hacer exactamente eso: trabajar produciendo materiales escritos cuya calidad ameritara que pudieran ser publicados. La aprobación de esos trabajos era realizada por uno de los profesores del programa asignado como responsable del alumno inscripto en ese espacio curricular. Allí aproveché para hacer pequeñas investigaciones que me permitieran generar, en el tiempo equivalente a un semestre, un material para publicación. En todos los casos solicité como tutor en ese espacio a quien era también mi director de tesis, así que él y yo llegamos a tener excelente entendimiento en esa tarea.

Nunca conocí materiales publicados por mi director de tesis, pero siempre conté con observaciones pertinentes de su parte, tanto para mi tesis como para los otros materiales que pretendía publicar, así que mi principal aprendizaje con él fue el del cuidado con el que había que revisar los productos de un estudiante, lo cual incluía no dejar pasar largos espacios de tiempo para entregarle las observaciones y, en su caso, para comentarlas con él.

Como la relación de tutoría transcurría de manera paralela (no convergente) a lo que ocurría en los cursos y actividades del programa, esta se convertía en asunto de dos (director de tesis y tesista), los estudiantes no llegábamos a conocer cómo se llevaba a cabo la tutoría de otros compañeros, ni teníamos actividades grupales, como coloquios, en las que conociéramos las investigaciones de quienes eran nuestros pares en el programa, así que poco pudimos compartir en ese sentido, lo cual hubiera sido de gran riqueza.

Terminé mis estudios de posgrado con la convicción de que mi formación para la investigación no estaba “acabada” y tendría que fortalecerla tanto en la práctica de la investigación como en las interacciones con colegas en eventos académicos; después descubrí que el proceso mismo de ser mediadora para la formación de nuevos investigadores se convirtió para mí en una valiosa fuente de aprendizaje que ha ido ampliando y consolidando la formación que inicié cuando fui estudiante de posgrado, de manera tal que vivo con plena conciencia el hecho de que mis tesistas y yo nos formamos juntos con apoyo en las diversas tareas que compartimos.

Mis intereses profesionales

Mis intereses académicos y de investigación están marcados por una fuerte vocación docente que se inició desde mi formación en escuelas normales y se plasmó en un recorrido profesional que me llevó, en diferentes etapas, a ser profesora en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta doctorado, incluyendo la formación de docentes en escuelas normales. En forma paralela a mis estudios de maestría y doctorado en educación, se fue definiendo mi interés por la formación para la investigación, asunto que estuvo presente ya en mi tesis doctoral y que se fue alimentando cuando me incorporé como docente en

posgrados en educación, precisamente en cursos o seminarios vinculados con la formación para la investigación.

A partir de mi incorporación como profesora investigadora al Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de la Secretaría de Educación Jalisco, donde participé como maestra y directora de tesis de alumnos de Maestría en Investigación Educativa, así como al Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara, donde mi función académica, además de la investigación, ha estado vinculada principalmente con la docencia y la dirección de tesis en el Doctorado en Educación, fui consolidando mi interés por la temática de la formación para la investigación hasta convertirla en foco central de mi línea de investigación, en el marco de la cual he desarrollado diversas investigaciones, que a su vez han sido el origen de la mayoría de mis publicaciones desde el año 2000 hasta la fecha.

Mi experiencia como formadora y directora de tesis en posgrados en educación

En mi experiencia como formadora y directora de tesis en programas de posgrado, distingo dos tomas de conciencia muy importantes que enriquecieron la forma en que empecé a realizar mi función docente en ese nivel educativo. La primera de ellas está en relación con el alcance que habrían de tener los aprendizajes que propiciara con los estudiantes de posgrado y, por lo tanto, la necesidad de diseñar estrategias de formación pertinentes para lograrlo; así surgieron las guías y las fiestas de traje[1] como elementos característicos de todo curso, seminario o taller del que yo fuera responsable.

Las guías eran entregadas a los estudiantes de manera previa a cada sesión de clase, seminario o taller. Estaban conformadas por cuestionamientos a los que cada alumno respondería una vez que hubiera realizado las lecturas convenidas; desde luego que no se trataba de preguntas simples a las que se pudiera dar respuesta utilizando de manera directa algo de lo leído, sino que implicaban ir más allá, a un nivel de reflexión y análisis que sobrepasaba lo que los autores de las lecturas habían establecido de manera explícita en sus textos. Sobre la base de este trabajo previo, cada sesión con el grupo de estudiantes se convertía en

una fiesta de traje a la que había que llegar a “poner sobre la mesa” los análisis, las dudas, los insight, los argumentos para avalar o refutar lo leído, de manera tal que en las sesiones grupales nadie hacía una exposición de lo leído sino que todos participábamos como pares en ese gran entramado de discusión y análisis del que se derivaban aprendizajes importantes; esas eran nuestras fiestas de traje a las que no podíamos llegar sin una aportación personal.

La segunda toma de conciencia tuvo que ver con la manera en que fui configurando mi estilo de ser directora de tesis en el posgrado; esta fue más lenta, progresiva, haciéndose en el proceso de vivir una y otra vez la experiencia de dirigir una tesis y de analizar qué era lo que resultaba de mayor beneficio o perjuicio para los tesistas; pero también como resultado de conocer de viva voz, de los estudiantes que participaron como sujetos de investigación en algunas de mis investigaciones (Moreno, 2006, 2010), la forma en que analizaban los aciertos y los desaciertos de sus directores de tesis.

Así fui aclarando lo que no quiero ser ni hacer como directora de tesis: no quiero ser mera revisora de avances de investigación de mis tesistas pidiéndoles que me busquen cuando ya tengan algo escrito para revisarlo; no quiero decidir lo que ellos han de investigar ni la forma en que lo habrán de hacer; no quiero que mi interacción con los estudiantes consista en “recetarles” lecturas y pedirles el reporte correspondiente sin cuidar su posible vinculación con lo que están investigando; tampoco quiero encontrarme con mis tesistas solo una o dos veces al semestre para luego sorprenderlos descalificando sus avances en los coloquios semestrales; no quiero crear vínculos de dependencia del tesista hacia mí como directora de tesis; no quiero determinar en ningún sentido las rutas que ellos han de seguir en su investigación, porque son ellos quienes habrán de diseñarlas, probarlas y, llegado el caso, reorientarlas.

En contraparte, quiero ser mediadora en el proceso de formación para la investigación del que surge la tesis de los estudiantes, esto implica que seré testigo cercano de su proceso, de sus dudas, de sus aciertos y sus desánimos, y que intervendré en la forma en que considere más pertinente según cada situación; que seré una interlocutora dispuesta a analizar junto con ellos la pertinencia de sus acciones y de los productos de estas; que los animaré a la búsqueda de lecturas que puedan aclarar su pensamiento en respuesta a las necesidades de formación que vayan sintiendo, para que cuenten cada vez con más herramientas (teóricas, metodológicas y técnicas) para continuar con su investigación; que los dejaré probar lo que se propongan hacer aunque a veces

tengan que volver sobre sus pasos para buscar alternativas más pertinentes; que los invitaré a contactarse con otros académicos y otros tesistas en busca de un diálogo académico saludable y constructivo; que apostaré por el desarrollo de su tenacidad y su tolerancia a la incertidumbre, para que logren superar los obstáculos que se presentan en toda investigación; que reconoceré sus aciertos y cuestionaré aquello que no esté sustentado con rigor académico sin darles por ello mensajes de desvaloración de su persona o de su capacidad para investigar; que nunca los consideraré inferiores ni les pediré que hagan lo que es mi responsabilidad hacer; que no me aprovecharé de sus producciones para presentarlas como mías por el solo hecho de habérselas revisado; que no seré ajena ni insensible a lo que viven mientras son estudiantes de doctorado, sea en el ámbito personal, familiar o laboral.

Mi estilo como directora de tesis

La conjunción entre lo que quiero o no quiero ser y hacer como directora de tesis me fue llevando a configurar mi estilo de tutoría, al cual caracterizo de la siguiente manera:

Soy una tutora no directiva. Mis tesistas descubren poco a poco que los impulsaré a seleccionar lecturas, métodos de trabajo, formas de organización del tiempo y todo lo que sea necesario decidir y realizar en su investigación; que estaré con ellos en un seguimiento cuidadoso del que se pueden derivar orientaciones o cuestionamientos, pero nunca tomaré una decisión que a ellos les corresponda tomar y respetaré sus elecciones, aunque a veces tenga duda de su pertinencia, ello porque apuesto al desarrollo de sus habilidades metacognitivas, el cual les permitirá detectar cuándo y por qué necesitan reorientar el camino. En otras palabras, apuesto a la capacidad de mis estudiantes para desarrollar la autonomía e independencia intelectual que son indispensables para ejercer el oficio de investigador.

A los tesistas que han vivido en su trayectoria como estudiantes algún grado de dependencia de sus profesores, o que están acostumbrados a ser siempre “exitosos” en sus estudios, mi estilo no directivo llega a producirles cierto

desconcierto, sobre todo cuando quieren tener certeza de que sus avances de investigación “están bien”, cuestión sumamente difícil de establecer en productos que están en constante evolución, como son los que se generan en los procesos de investigación.

En una ocasión una de mis tesistas, después de haber recibido observaciones al avance de investigación que presentó en un coloquio semestral, me dijo: “Este semestre quiero que me indique con toda precisión qué está bien y qué está mal en mi trabajo”; interpreté su comentario como un reclamo sutil que traduje de la siguiente manera: “¿Por qué me dejó ir al coloquio a presentar un avance donde había cosas mejorables?”. No recuerdo haberle contestado algo específico en esa ocasión, pero más adelante me di cuenta de que ella había comprendido que la investigación se enriquece con la crítica, sobre todo porque nuestros pares académicos se ubican en perspectivas que ven más allá, o ven de forma diferente lo que nosotros construimos; entonces nos complementan, nos abren el panorama para que dejemos entrar otras posibilidades en la realización de nuestro trabajo. Por otra parte, llegó el momento en que esa tesista descubrió que cada vez necesitaba menos que alguien estuviera avalando sus productos, y que ella misma tenía herramientas para realizar un trabajo de orden metacognitivo que la convirtiera en la primera y principal aval de lo que hacía, sin que eso significara cerrarse a las observaciones y/o cuestionamientos de los otros.

Soy una tutora interesada en la persona. He asumido que al doctorado llega la persona total, con sus méritos e intereses académicos, con fortalezas y debilidades en su formación previa; pero también con sus miedos, sus problemas familiares o laborales, su historia y su proyecto de vida, su estado de salud, su situación económica, sus expectativas. Interactúo con cada tesista dejando claro que me interesan él y sus circunstancias, pues estas son el entorno en el que ocurre un proceso de formación que puede llegar a dinamizar, o no, la evolución positiva de la persona en todos sus ámbitos. Desde luego que el foco central de mi interacción con el tesista es el académico, pero siempre tengo muy en cuenta quién es y en qué circunstancias está siendo sujeto de formación para la investigación, porque la vida de un estudiante de doctorado no se detiene mientras cursa el programa y trabaja en su tesis.

En ocasiones, he escuchado a algún director de tesis afirmar: “Yo me relaciono con el tesista exclusivamente para asuntos académicos, no me interesa nada más, ni creo que sea mi papel involucrarme en otros aspectos de su vida”; en casos como este suele generarse una relación de tutoría fría, con una forma de

exigencia rígida e impersonal, que en ocasiones deriva en temor del estudiante para acercarse a su tutor, y en el peor de los escenarios genera una parálisis en la producción del estudiante. También he conocido casos opuestos en que algún tesista expresa: “Mi tutor es muy lindo, siempre me pregunta cómo estoy, cómo me siento, pero no me da ninguna orientación para mi tesis y solo me dice que lo busque cuando ya la tenga lista para revisión”, lo cual se convierte en una situación de abandono amable que deja al estudiante en seria desventaja académica y, a veces, en crisis emocional.

En mi función de tutora, interactúo de manera frecuente y sistemática con mis tesistas haya o no de por medio un avance escrito para ser revisado. Llevo a cabo una sesión semanal con cada tesista en la que interactúo con él a propósito del momento en que se encuentra en su investigación, del producto que está generando y/o de lo que eso le está implicando. Le solicito que describa verbalmente, hasta donde le sea posible, el trayecto intelectual que lo llevó a tomar tal decisión o a realizar tal producto de determinada manera, así como los interrogantes que eso le ha planteado. Si hay algún texto corto para revisar, lo atiendo y lo comentamos en la misma sesión; si es largo, pido que me lo envíen antes para llegar al encuentro semanal con el texto ya revisado, el cual será la base para nuestra interlocución.

Quizá en forma asociada a lo que percibí como rasgo característico de mi director de tesis, como tutora reviso los avances de mis tesistas con acuciosidad y sin dilación, incluyendo aspectos gramaticales. Difiero de los colegas que consideran que el tutor ha de revisar asuntos de contenido y no de forma, porque asumo que la manera en que se usan los términos, la argumentación lógica de un texto, la claridad de las ideas que contiene, e incluso la posibilidad de que un lector mantenga el interés de continuar leyendo un trabajo hasta el final, están estrechamente asociados a la forma en que el estudiante utiliza el lenguaje.

Por otra parte, el discurso propio de un campo de conocimiento se aprende parcialmente de manera vicaria (Bandura y Walters, 1987), esto es, por imitación reflexiva en torno a lo que otros hacen; pero sobre todo se aprende ejercitándose en el uso atinado del lenguaje en todas las producciones escritas que la investigación demanda, y en ese aprendizaje el director de tesis tiene una función importante: enseñar a sus tesistas a escribir con apoyo en el tipo de correcciones que hace a sus trabajos. Revisar de manera oportuna (sin excesiva dilación en tiempo) y detallada los trabajos de los tutorados a su cargo es además una aportación relevante del director de tesis a la motivación y al buen ritmo de

trabajo de sus estudiantes.

En la interlocución con mis tesistas, insisto en el carácter evolutivo de los productos que se van generando a lo largo de una investigación, pues los alumnos que llegan al doctorado necesitan desaprender una arraigada tendencia (quizá alimentada por las formas tradicionales de evaluar en los sistemas educativos) a evaluar de manera dicotómica, esto es, a ubicar los trabajos de otros, o los propios, en uno de dos cajones: está bien o está mal; pero los productos que se generan por vía de la investigación son resultado de formas de acercamiento específicas a un objeto de estudio, en un momento dado del proceso; no constituyen un producto acabado y han de ser analizados de manera continua en congruencia con todos los productos derivados de la misma investigación y con los nuevos elementos que se vayan incorporando al avanzar en esta.

Considero que ni siquiera una tesis que ya recibió autorización para ser impresa es un producto acabado, solo reporta el conocimiento generado sobre un objeto de estudio habiendo utilizado ciertos métodos y procedimientos cuya elección fue sustentada en un referente teórico-conceptual; por lo tanto, también es un producto que puede evolucionar. Si se considera de esta manera, la meta del investigador será ir logrando cada vez mejores y más profundos acercamientos a un objeto de estudio, elaborando nuevas versiones de su trabajo no necesariamente porque las anteriores “estén mal”, sino porque cuenta con nuevos elementos para enriquecerlas.

Una de mis exalumnas encontró un término que me parece muy pertinente para expresar el carácter evolutivo de los productos de investigación; decidió llamarles vestiduras a las diferentes versiones de un mismo producto y le ha quedado claro que cada nueva vestidura ha de reflejar un avance en la calidad y en la profundidad del trabajo de investigación que está realizando. En primer término, habrá de ser el mismo tesista quien decida si cierta versión de su trabajo refleja ya lo que pretende lograr, pero también el director de tesis puede invitarlo en un momento dado a confeccionar una nueva vestidura o a quedarse con la mejor que ha logrado, con el fin de cerrar y reportar su investigación como tesis de grado.

En cada relación de tutoría, establezco un compromiso con mi tesista y le hago una invitación. El compromiso es que caminaremos juntos hasta que termine su tesis y obtenga el grado; desde luego que es un compromiso mutuo en el que

entra en juego todo aquello que está a nuestro alcance decidir y/o controlar, pues situaciones como una enfermedad grave o un problema familiar insuperable pueden traer como consecuencia el abandono de alguna de las partes. Sin embargo, hasta este momento de mi experiencia como tutora, solo a una alumna no le fue posible cumplir ese compromiso.

La invitación que hago a cada tesista es a que siempre tenga en cuenta que, con todo y los retos e incertidumbres que su aprendizaje plantea, la investigación es para gozarse, no para sufrirse, luego hay que trabajar en esa disposición al gozo intelectual que se deriva de realizar una tarea que es ardua y compleja, pero sumamente gratificante.

Después de casi tres décadas de fungir como directora de tesis en doctorado, me queda claro que, aunque haya configurado mi estilo de formación con rasgos relativamente invariantes como los que describí en los párrafos anteriores; la forma específica en la que atiendo a cada tesista es única, en primer lugar porque cada persona lo es, y en segundo, porque sus fortalezas y debilidades en la formación previa, sus intereses temáticos, sus formas y ritmos de aprendizaje, sus motivaciones, sus condiciones de vida, sus expectativas son también específicas de cada persona y de su entorno.

Así, por ejemplo, aunque mi estilo como tutora es no directivo, la mayor o menor intensidad de la no directividad tiene que ver con las características de cada persona y con la forma en que esta evoluciona durante el proceso de formación; hay tesistas que despegan muy pronto en la autonomía y en el trabajo independiente que su director y ellos mismos promueven; hay otros con los que es necesario cultivar poco a poco la disposición interna y la seguridad que les permita desarrollar esas características tan necesarias en el ejercicio del oficio de investigador. En uno y otro caso, mi estilo sigue siendo no directivo, pero varían el momento, la forma y la intensidad con las que induzco a mis tesistas hacia la independencia intelectual.

Un plus en mi experiencia

Mi ejercicio profesional como formadora y directora de tesis en posgrado me ha dejado claro que la formación para la investigación es un camino de doble vía: mientras soy mediadora que apoya la formación de noveles investigadores, consolido también mi propia formación, esto gracias a las múltiples experiencias que vivo junto con ellos. Aprendo de y con mis tesistas, de manera tal que la relación con cada uno de ellos es siempre para mí una fuente de renovación.

Por otra parte, hay una especie de magia resultante de la relación intensa que vivo con cada tesista a lo largo de nuestra relación de tutoría durante su período de formación doctoral; llega un momento en el que empiezo a compartir con ellos mi producción académica, sea que elaboremos juntos algún artículo o ponencia, o que vaya más allá y les invite a ser los primeros lectores y críticos de algún trabajo que pretendo publicar. Esto último ocurre, en su momento, casi con todos mis tesistas, y en algunos casos hay exalumnos que se han convertido en colegas habituales para la elaboración de publicaciones conjuntas. En un principio, yo atribuía ese fenómeno al hecho de que existen muy pocos investigadores que trabajen sobre la formación para la investigación; entonces, mis alumnos o exalumnos que habían investigado en esa temática se convertían en mis pares académicos; pero después me di cuenta de que también ocurría con aquellos que habían trabajado otras temáticas y que producir junto con ellos es sumamente grato.

Algo más que atesoro en mi experiencia como tutora es el vínculo afectivo que se establece entre mis tesistas y yo; aunque nuestra relación haya surgido principalmente con fines académicos, dicho vínculo se queda como huella indeleble en nuestra vida personal y profesional. Es como vivir juntos el proceso de conformación de una familia académica en la que cada uno de sus miembros participa en la construcción de un entramado de lazos afectivos, cognitivos y profesionales, del que ya no desea salir; incluso entre mis tutorados se crea ese lazo de hermandad que perdura en el tiempo.

Nuestra familia académica se ve enriquecida también con “miembros adoptivos”, pues no falta quien solicite tener una conversación sobre lo que está viviendo en la elaboración de su tesis y/o en la relación con su tutor; atiendo esas solicitudes con profundo respeto al tesista y a su director de tesis. Recientemente, una estudiante de doctorado que no es tesista mía me solicitó un espacio para ser escuchada y, al salir de nuestra conversación, comentó a uno de sus compañeros: “Siento que recibí un abrazo académico”; inicialmente esa frase me hizo sonreír, pero después me pareció pertinente para expresar lo que podría

ser el tono de nuestros encuentros con los tesistas, lo cual no significaría abandonar el rigor académico que demanda la formación para la investigación.

Así, me declaro como una afortunada directora de tesis que siempre ha sido enriquecida por la relación con los tesistas a su cargo; considero que, si fuera posible hacer un balance del enriquecimiento mutuo, la balanza se inclinaría a mi favor pues la principal beneficiada he sido yo y estoy profundamente agradecida por ello.

Bibliografía

BANDURA, A. y R. H. WALTERS (1987), Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad, Madrid, Alianza.

FERRY, G. (1997), Pedagogía de la formación, Buenos Aires, Noveduc-Universidad de Buenos Aires.

MORENO, M. G. (2006), Formación para la investigación en programas doctorales: un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación, Universidad de Guadalajara.

– (2010), Historias de formación para la investigación en doctorados en educación, Universidad de Guadalajara.

MORENO, M. G., J. C. TORRES y J. M. JIMÉNEZ (2014), El discurso de los lectores académicos como formadores de investigadores en el posgrado, Universidad de Guadalajara.

1. En México, cuando se organiza una reunión social en la que todos los invitados colaboran llevando algo, se habla de una “fiesta de traje”, esto es: traje un pastel, traje una botella de vino, traje una ensalada, etcétera.

4. Conduzir para a outra margem do rio: a tarefa acadêmica de orientação e suas vicissitudes

Sônia Maria Rocha Sampaio

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Apresentação

Este texto afasta-se de uma perspectiva acadêmica estrita. Gostaria que ele alcançasse mais a estrutura de um ensaio, onde nossas experiências sensíveis fossem descritas e problematizadas no âmbito de uma relação muito particular que é a orientação de estudantes de pós-graduação. No Brasil, temos o mestrado, cujo resultado é uma dissertação, e o doutorado, que deve implicar a elaboração de uma tese. Ambos têm uma duração finita: o mestrado em dois anos e o doutorado em quatro anos, não sendo o mestrado, legalmente, uma condição necessária para alguém se candidatar ao doutorado.

Ao longo desse tempo em que exercemos a função de orientadores, acolhemos inseguranças, dificuldades em firmar um projeto adequado e exequível de pesquisa, auxiliamos na definição do método compatível, criticamos erros, suportamos interrupções eventuais, orientamos a busca de referências bibliográficas e a utilização, competente, da linguagem acadêmica escrita e oral.

Vou usar, para me apoiar neste caminho, dois textos de um autor francês, professor da Université Paris VIII, René Barbier, recém-desaparecido. Um dos seus livros, L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines e um artigo eletrônico sob o título "L'éducateur comme passeur de sens". Outros

autores podem, eventualmente, comparecer, mas é sobre a base segura fornecida por René,[1] que pretendo me movimentar, lembrando-me de uma frase sua, dita para mim, quase como um segredo que me apresso em revelar: “Não é a educação uma questão de amor”?

Espero chegar a bom porto.

Um pouco de etimologia

Em francês, como em espanhol, o verbo utilizado para designar a tarefa é o verbo transitivo diriger, cujo significado seria conduzir, levar (uma empresa, uma operação ou negócios) como mestre ou chefe responsável ou conduzir a atividade de alguém. Esse verbo seria também “dotar (alguma coisa) de uma certa estrutura; combinar (os elementos de um conjunto) de uma certa maneira. Já em inglês, a palavra seria advisor, que entendo mais próxima do sentido de orientar que de dirigir (Le Petit Robert, 2013).

O verbo orientar, na sua origem, significa dispor ou fazer construir (uma igreja, um edifício) tomando como referência o leste, Jerusalém, ou seja, o Oriente. Quando alguém orienta uma coisa ou alguém, isso quer dizer “dispor, virar para uma tal ou qual direção favorável” ou ainda “influenciar numa determinada via, guiar (a escolha) em uma atividade precisa” (Le Petit Robert, 2013).

Pode ser apenas uma impressão, mas, em ambos os casos, tanto dirigir como orientar, privilegiam o ator da ação, restando ao “dirigido” ou “orientado” curvar-se aos desígnios do mestre, aquele que desencadeia a ação. Mesmo havendo certo compartilhamento de significados entre os dois verbos, ainda acho “dirigir” mais forte que orientar, verbo este que utilizamos em português para descrever nossas ações nesse campo específico da vida acadêmica.

Mas o que esta digressão sobre os sentidos desses dois verbos pode nos informar sobre nossa atividade de orientar dissertações e teses? Não distingo o trabalho de um mestre, um professor, de suas eventuais tarefas de orientação, salvo porque, nessa última atividade teremos um resultado necessariamente avaliado por nossos pares. Mas, em ambas as situações, nos diz Barbier (1998):

No final de seu romance intitulado Siddharta, o escritor Herman Hesse representa a culminação da aventura ontológica de seu herói pela pessoa de um velho barqueiro num rio. Seu amigo de juventude, Govinda, continuando sua busca espiritual, não o reconhece e continua a seguir seu Mestre, ignorando tudo o que um “passador” para a “outra margem” poderia lhe trazer, como dizem os sábios orientais.

Auxiliamos nossos estudantes a passar para o outro lado do rio e, ao fazê-lo, nossa participação se encerra. Estranha tarefa essa que implica o apagamento da figura do professor, do orientador. Mas se estamos convencidos de que, no centro dessa atividade, está nosso suporte à autonomia do outro, essa é uma contingência da missão que deve estar, desde o seu início, desamarrada da servidão, da subserviência, da obediência cega. Na verdade, o caminho que leva ao trabalho intelectual deve ser atravessado por pequenas conquistas na direção da independência, de encontrar a relevância social da pesquisa e o sentido que ela faz para quem é orientado. Mas existem técnicas, modos de agir certos que conduzam a isso? Tenho por hábito trabalhar com meus estudantes de forma algo anárquica, mas sempre coletiva. E como se instala essa anarquia? Em que ela pode ser útil?

Os vários tipos de estudantes, a maleabilidade e a firmeza do orientador/passeur

A experiência me ensinou que não dá para adotar um só método, uma determinada linha de ação para auxiliar estudantes em seu processo de formação acadêmica e intelectual. As mais variadas trajetórias de vida nos chegam após uma fase de seleção de candidatos finaliza. Temos os ousados e destemidos, os procrastinadores, os tímidos, os inseguros, os tímidos e inseguros, os dependentes que só tomam iniciativa quando muito estimulados… e, do ponto de vista do projeto apresentado, nos deparamos com vários níveis de acabamento. Desde os “prontos”, que podem ser iniciados sem maiores dificuldades, até aqueles que reúnem apenas ideias ainda sem articulação suficiente para resultar

em um caminho. Como agir frente a essa diversidade?

Primeiro, compreendo a diversidade como uma pérola que encontramos em qualquer domínio da vida, inclusive no sentido biológico. Um grupo de pesquisa sempre expressa essa característica diversa e algo caótica como quase tudo na vida. Ainda esta semana, numa reunião de orientação, conversei com uma estudante disse para uma estudante paralisada porque não tinha segurança sobre qual o objetivo adotar sua pesquisa. Sugeri a ela que abandonasse essa questão e fosse explorar o tema, ler sobre ele, conversar livremente com amigos e colegas e, mais cedo ou mais tarde, um caminho original ditaria um objetivo. Não disse que esse caminho apareceria à sua frente sem investimento, mas o fato de não ter clareza do objetivo central de um trabalho não significa paralisia, mas trabalho duro sobre o campo de estudos. O mesmo conselho, certamente, não serviria para outro estudante. É preciso ter claro que, numa bateia[2] de sedimentos, vamos encontrar muitas coisas diferentes e, por isso, refletir muito sobre a condução adequada para cada situação. Não há regras ou, talvez, a regra seja não obedecer a nenhuma, à exceção das regras de formatação e referências.

Entretanto, defendo a prioridade da orientação coletiva[3] exatamente porque escutar a orientação de um colega pode ser animador para os membros de um grupo de pesquisa, além de estimular a colaboração e a solidariedade entre eles. Nunca atendo estudantes sozinhos, isso para mim não faz sentido. A dúvida de um ou a descoberta de um modo de conduzir a pesquisa pode ser inspiradora e estimulante para todos.

Um segundo ponto é que orientar nessa perspectiva não significa abrir mão de criticar o trabalho. Mas a crítica deve ser amorosa, solidária e, sobretudo, apoiadora. Muitos estudantes se queixam da arrogância dos seus orientadores mais preocupados em afirmar suas competências do que, num gesto solidário, compartilhar possibilidades. De fato, a mão firme que suporta o peso da passagem para a outra margem deve ser, ao mesmo tempo, delicada e afasta tempestades internas e ameaças de abandono.

Para cada um dos “tipos” que a vida nos apresenta, oferece, igualmente, a possibilidade de uma aprendizagem, de uma descoberta, de uma surpresa. Uma de nossas características mais importantes de serem desenvolvidas, além da empatia, é o interesse humano pela vida que compareceu no nosso trajeto, suas histórias, suas expectativas e, assim, considerar cada orientando como uma oportunidade, um caminho para nós mesmos. Aprender não é uma prerrogativa

do estudante.

A iniciativa do “interexperiências formativas”

Uma das questões que mais afligem os estudantes de pós-graduação envolve o método e as técnicas a utilizar no trabalho de campo. Infelizmente, até aqui, desconheço, ao longo do meu itinerância acadêmica, curso ou livro de metodologia que realmente auxilie um estudante a definir o caminho a seguir. Isso me fez desconfiar que algo está errado com a perspectiva adotada por nossas universidades para realizar essa importante tarefa e que conta tanto para os iniciantes. Muitas vezes lemos, ao longo das páginas onde são descritos os métodos a utilizar num projeto, textos consistentes, mas que não são mais que cópias dos manuais de pesquisa, descolados das verdadeiras questões a investigar. Costumo dizer aos estudantes que o método é uma invenção particular, não se situa no campo formal das competências que se adquirem na academia, frequentando o domínio da criatividade e da bricolagem. Isso costuma ser mais verdadeiro ainda no campo das ciências humanas e da pesquisa qualitativa. Mesmo na pesquisa quantitativa, podemos aprender sobre testes estatísticos, é certo, mas descobrir qual faz sentido para uma dada situação e, sobretudo, interpretar seus resultados, integrando essa discussão face ao nosso sujeito, é uma questão de outra ordem. No caso de entrevistas, por exemplo, técnica mais empregada em nosso campo, como facilitar que as pessoas a quem solicitamos participação abram a caixa de tesouro de suas vivências, muitas delas íntimas e totalmente idiossincráticas? Como ultrapassar a barreira que pode se estabelecer entre o pesquisador e o entrevistado e que torna os dados produzidos burocráticos e vazios de vida?

Na tentativa de contribuir para que se sentissem mais seguros e arriscassem mais na definição dos seus projetos, métodos e técnicas, inventei um novo componente curricular para estudantes que já tivessem concluído a disciplina metodologia da pesquisa, presente em todos os currículos que conheço de cursos de pós-graduação: “Interexperiências formativas e produção de conhecimento”. Uma sessão leva o tempo necessário para atingir a perfeição da tarefa desempenhada e não o que informa o relógio. O que os estudantes devem fazer? No início do curso, eles compartilham o projeto com todos além de mim,

entregando-o no ponto em que se encontra, sem fazer reparos. A seguir, cada estudante terá uma sessão dedicada ao seu projeto. Todos devem lê-lo e criticá-lo a partir de qualquer ângulo, tarefa da qual participo, reservando-me apenas o direito de falar por último, evitando assim, que minhas opiniões inibam a participação do grupo. O estudante responsável por aquela sessão deve apresentar, num conjunto econômico de slides, o projeto que será alvo do debate naquele dia. Um relator anota todas as discussões e as envia para o grupo até um dia antes da próxima aula. É muito impressionante como a participação é uniforme e calorosa. Todos falam, contribuem, sugerem, modificam. A tarefa do estudante é, então, organizar o que foi trazido e reescrever seu projeto a partir dos aportes de todos. Ele é aprovado ao entregar uma nova versão do projeto, sinalizando o que foi modificado.

Se essa iniciativa tem sucesso entre os estudantes, o mesmo não posso afirmar sobre seus orientadores. Eles são convidados a participar das duas sessões de apresentação, sendo prudente esse convite ainda que a grande maioria não compareça pelos mais diversos motivos e justificativas. Ainda não compreendo bem a dificuldade do apoio dos colegas orientadores, mas suspeito que a base dessa distância pode ser a insegurança de sentirem seu “domínio” de orientadores algo ameaçado. Entretanto, os estudantes são instruídos a não emitirem juízos de valor sobre os projetos e temas, garantindo um clima colaborativo e solidário. E quem terá a última palavra, será sempre o orientador, no caso de estudantes orientados por outros colegas.

No caso dos meus orientandos, além da participação nesse componente curricular, incentivo que, ao longo de sua itinerância, apresentem o trabalho em sessões do grupo de pesquisa, sempre que possível, especialmente antes de seminários ou exames de qualificação formalmente exigidos pelos programas de pós-graduação. Para essas ocasiões, que funcionam como ensaios para os estudantes que finalizam seus trabalhos, montamos uma “banca” composta por qualquer membro do grupo de pesquisa que se disponha a ler e avaliar a pesquisa no ponto em que ela se encontra, contando, de preferência, com a participação de estudantes de graduação (1º ciclo) em iniciação científica, mestrandos e doutorandos.

Umas últimas palavras sobre o interexperiências: habituamo-nos a dividir o mundo acadêmico, desde os mais tenros anos escolares, em dois tipos de pessoas – aquelas que produzem e as que consomem conhecimento. Quando compra um livro ou acessa um artigo científico, um estudante ou uma pessoa comum vê-se

como excluída do mundo da produção de saberes, tornando-se, simultaneamente, um consumidor do conhecimento produzido por outros. Se sairmos do domínio daquilo que, atualmente, é considerado “conhecimento científico, ” aí o problema toma dimensões políticas. O mundo da vida onde se movimentam uma pessoa e o grupo social ao qual pertence produz e detém inúmeros conhecimentos que não são considerados porque aprendemos que só tem valor o conhecimento dito científico. O saber da ordem do cotidiano, as práticas culturais e cosmogonias alternativas ou não tradicionais, inerentes a esses grupos não são consideradas como conhecimento válido. Infelizmente, mesmos as pessoas que circulam em relações sociais que definem esses tipos de epistemologias afastadas da doxa muitas vezes não lhes atribuem o necessário lugar de uma entre outras.

É dessa discussão que trata o conceito de “justiça cognitiva” (Visvanathan, 1997; Santos, 1995) que deve ser almejado em qualquer ambiente formativo, situando-se no âmbito do que tem sido chamado epistemologias do sul, ou epistemologias contra-hegemônicas, ou ainda, anticoloniais. Num artigo que publicamos com colegas, esse conceito é apresentado e debatido do ponto de vista de sua utilidade para o mundo contemporâneo da educação superior brasileira (Vasconcelos, Santos e Sampaio, 2017). A nova diversidade estudantil, alcançada pelas políticas de cotas, ainda não é acompanhada pela admissão desses universos culturais que, frequentemente, entram em choque ou contradizem o pensamento hegemônico. Caminhar na direção de fazer circular e valorizar o que trazem esses novos contingentes de estudantes para a convivência universitária é tarefa política incontornável e da qual participo com afinco.

A palavra que se impõe aqui é “autorização” ou, para Ardoino (2000: 199), a tarefa de tornar-se autor. Não é interessante pensar que a palavra “autoria” tenha a ver com “autorização”? Tornar-se autor não diz respeito a escrever um texto apoiado no que já disseram autores conhecidos. Ser autor é um processo lento e existencial durante o qual reconhecemos que o resultado de nosso esforço intelectual nos pertence e resulta de nossa história, com seus tropeços e invenções. É desamarrar a criatividade, liberá-la da camisa de força da insegurança, do olhar do outro e entrar no barco do desejo assumindo seu comando. Ser autor não é, entretanto, prerrogativa do domínio intelectual. É autor aquele que, a partir de um pedaço de argila, cria um objeto, um utensílio, uma forma. Nada disso existiu antes dele e, sem dúvida, existirá depois. Um autor cria música, um roteiro, uma dança, um jeito novo de fazer um prato na

cozinha, uma oração. Livros e textos, entretanto, ameaçam mais que as outras autorias… Aprendemos que, nesse tipo de produção é que se manifesta a inteligência. Inteligência que se confunde, erroneamente, com o que nos distingue dos outros animais. Mesmo isso não sendo verdade isso, assim o reproduzimos.

Outra tarefa que incluo na lista dos orientadores é estimular os estudantes a frequentar, mesmo no âmbito do conhecimento dito científico, outros horizontes interpretativos, aprender outros olhares, admitir outros mundos de compreensão. A perspectiva interdisciplinar se impõe porque, quando dizemos que um objeto de estudo é complexo, não fazemos nada além de nos curvar à sua natureza própria. Os fenômenos da matéria, da vida e os fenômenos sociais não são geológicos, químicos, físicos, biológicos, econômicos, históricos, sociais ou psicológicos. Podem ser uma combinação variável de várias dimensões, ou todas elas ao mesmo tempo. Nós é que somos responsáveis pelo olhar disciplinar sobre elas. E esta é toda uma história que se apoia no desenvolvimento do conhecimento científico ocidental. Lembra Barbier (1998) a propósito dessa outra tarefa do passador de sentidos:

Também nós, em nosso mundo atormentado, precisamos de intermediários entre universos de significados cada vez mais plurais e paradoxais. É necessário, de certo modo, hoje, descobrir “passadores de sentido” entre as especialidades disciplinares da ordem das ciências da matéria, das ciências da vida e das ciências humanas. Todos sentimos a necessidade de popularização de dados científicos, filosóficos e artísticos que não destruam a sua originalidade. Devemos, portanto, descobrir pessoas curiosas, abertas à multirreferencialidade de teorias e práticas.

Um caminho de aproximação entre orientação e abordagem terapêutica

Por isso tudo sublinho que, mesmo não sendo da ordem das situações terapêuticas, a relação de orientação implica elementos dessa ordem. Fomentar a autonomia, dar contorno a inseguranças, estimular a autorização através da escrita e do discurso competente, a solidariedade e a empatia frente aos outros

não fazem parte de situações terapêuticas ordinárias? A escuta sensível é a ferramenta dessa ordem que se instaura entre um estudante e seu orientador. Diz René Barbier (1997: 199):

Trata-se de um escutar-ver que recebe em seu significado a influência da abordagem rogeriana em ciências humanas, inclinando-se para a tendência interpretativa da meditação no sentido oriental do termo […] A escuta sensível se apoia na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos. A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional de outrem. O ouvinte sensível não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende sem aderir ou se identificar às opiniões dos outros, ou ao que é dito ou feito.

Mas, para atravessar o rio, o estudante, ainda que guiado, não é um cego com uma bengala. Ele necessita desenvolver algumas competências em relação à água, ao rio e à correnteza. Seu corpo, que afirma sua existência no mundo e revela sua unidade, deve estar disposto à aventura aprendendo a calcular os riscos inerentes à travessia, atribuindo o justo lugar à racionalidade científica, sem hipervalorizá-la. Aqui, recorro mais uma vez a Barbier (1998):

Cada vez mais, somos confrontados com a necessidade de uma passagem de sentidos entre o universo da racionalidade científica, que aumenta o saber e o saber-fazer, e aquele da não racionalidade, que não é um tipo de irracionalidade, mas sim de uma racionalidade aberta ao conhecimento de si, trazido à luz pela experiência espiritual ou pela experiência artística e poética.

Estar disposto a alcançar a outra margem é já grande parte da viagem mas, ao longo dela, descobrimos que essa travessia nos revela também uma parte de quem somos, nos dá lições vigorosas da interdependência dos fatos em sociedade. Também nos prega peças: quando achamos que tudo está resolvido, revela-nos outras camadas do sujeito que estudamos, nos deixa exaustos quando

descobrimos que há ainda um pedaço de caminho a fazer.

Seja qual for a experiência individual de conduzir um estudo para alcançar um diploma, ela será, sempre e sobretudo, existencial quando mobiliza nossos recursos, expõe nossas debilidades, nos deixa à flor da pele. À flor da pele - linda expressão da língua portuguesa. Metaforicamente, indica que, depois de muitos mergulhos, acessamos a superfície de nós mesmos e o coração do nosso sujeito de pesquisa.

Bibliografía

ARDOINO, J. (2000), Les avatars de l'éducation: problématiques et notions en devenir, Paris, PUF.

BARBIER, R. (1997), L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines, Paris, Anthropos.

– (1998), "L'éducateur comme passeur de sens", Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires, núm. 12.

LUCET, C. (2013), Le Petit Robert Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, París, Dictionnaires Le Robert.

SANTOS, B. de Sousa (1995), "Da idéia de universidade à universidade de ideias", en B. de S. Santos (ed.), Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade, São Paulo, Cortez, pp. 187-233.

VASCONCELOS, L., G. G. SANTOS y S. M. R. SAMPAIO (2017), "Justiça cognitiva como dispositivo para fazer avançar as ações afirmativas", en G. G. Santos, L. Vasconcelos y S. M. R Sampaio (orgs.), Observatório da vida estudantil: dez anos de estudo sobre a vida universitária e cultura universitária, percurso e novas perspectivas, Salvador, EDUFBA, pp. 247-269.

VISVANATHAN, S. (1997), A Carnival for Science: Essays on science, technology and development, Oxford University Press.

1. Entre os anos de 2001 e início de 2003, realizei, sob sua supervisão, um estágio pós-doutoral, na Université Paris 8, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). No final desse mesmo ano, a seu convite, cumpri três meses como professora visitante naquela universidade.

2. Bateia é um instrumento de trabalho do garimpo que tem a finalidade de localizar metais e pedras preciosas.

3. Isso não significa indisponibilidade para responder a situações individuais, seja por mail, telefone ou outra ferramenta digital.

5. Un camino propio y ajeno: ir con otro en el posgrado

Mabela Ruiz Barbot

Universidad de la República, Uruguay

Lo que vengo a relatar es mi propia experiencia en la dirección de tesis de posgrado en el cruce de la sociología, la psicología y la educación, situada en enfoques cualitativos de investigación. Al respecto abro la siguiente pregunta: ¿qué saberes de la experiencia he construido, sabiendo que me quedan otros por construir? No son claros para mí esos saberes, los iré dilucidando mientras escribo este texto. Acontecimientos múltiples han significado mis encuentros con cada sujeto en su formación para la investigación. El "ir con" otro en el desarrollo de su tesis, como propone Mireille Cifali (2008), me (trans)forma, mueve mis saberes.

Ante todo, me atraviesa el compromiso de caminar con otro, recorrer su pasaje de vida en la producción de la tesis… Situarme en lo relacional, en un encuentro intersubjetivo, un espacio y tiempo que nos enlaza en el cual el otro es quien construye conocimiento (sin dejar de lado que una, como directora, también construye saberes en esa relación, otros saberes, nuestra singularidad está allí). El proceso que nos contacta es del otro.[1] Y digo esto porque la afectación de dirigir tesis de posgrado desplegó en mí dos movimientos: acompañar a otro mientras desarrolla su proyecto de tesis y saber que no soy yo quien investiga, que es un "no yo". Movimientos que se articulan permanentemente desde la mirada de quien orienta.

Una huella se instaló en mi historia de dirección de tesis y de formación. Ella se inscribe en el cruce de dos acontecimientos que atraparon mi pensamiento. Por

un lado, una conversación en el comité académico de una maestría, cuyo disparador fue la posición inapelable de otro docente. Este colega solo admitía dirigir proyectos de tesis enmarcados en su línea de investigación. Algo común en nuestro medio académico, “el tutor es el coordinador del área del cual depende la opción elegida” (Fernández Caraballo, 2015: 188). Por otro lado, una instancia de mi propia formación con una docente extranjera cuya posición en la dirección de tesis era vivir un enigma: dirigir temáticas desconocidas. Provocar saberes con el otro, en un “entre dos” que no conocen. Posición que me tocó, me fascinó. En una conversación interna estas dos posiciones fueron componiendo la propia.

Acompañar… la afectación

En los inicios de una dirección de tesis (aunque no solo), una siente… le impacta, perturba lo que el otro trae. Sea la temática de investigación, el posicionamiento teórico, el abordaje metodológico a desplegar, el vínculo que propone con los sujetos de la investigación, la pasión de saber, el encanto por investigar, entre otros. Esta afectación me implica a caminar y encontrarme con ese otro, o no.

Recuerdo a sujetos de tesis que orienté. Alguien que me propone trabajar con historias de vida de adolescentes del sistema de protección integral;[2] abordaje metodológico en que me he formado desde el pensamiento de la sociología clínica y que me implica; y más aún la mirada hacia las historias adolescentes. Otro que se pregunta por qué retorna el estudiante a la formación de grado en la universidad, cuando mi pasaje por el grado estuvo marcado por el retorno, luego de nueve años en suspenso. Se ponen en juego mis angustias, mi sensibilidad, mis saberes-no saberes. Me contactan y alientan a acompañarlos. Ponen en juego mi historia académica y vital, me sitúan en un trabajo sobre mí misma como directora, como educadora, como investigadora, a revisar mis marcas y prácticas, a construir saberes de la experiencia.

Entonces, la afectación está dada por el reconocimiento y enlace con la sensibilidad de ese otro hacia los fenómenos sociales, humanos y no solo por la cercanía a mi línea de investigación como directora. El sujeto de la tesis deja ver

su asombro y no solo la originalidad de un tema. Visibiliza sus intuiciones, su posibilidad de jugar espontáneamente con ideas, de seguir indicios, aventurar nuevas combinaciones de elementos, dar forma a hipótesis absurdas, convertir lo obvio en problema de investigación (Moreno Bayardo, 2015). Deja ver su flexibilidad para dejarse sorprender y preservar la sorpresa, su apertura hacia lo desconocido para investigar… Da cuenta de su "curiosidad epistemológica", al decir de Paulo Freire (2008).

La alteridad me altera a ser directora de su tesis. A verme como extranjera de mí misma. Parte del enigma de acompañar a un sujeto de tesis está allí. Y parto hacia él, cada vez.

En el camino… espacios de habla

De ese modo, comienzo a caminar con ese otro… Vamos construyendo un vínculo intersubjetivo, espacios de habla. Como directora actúo, me planteo preguntas sobre el problema de investigación, sobre cómo el sujeto en formación se apropia y reconstruye ideas de otros, qué objeto de estudio está construyendo, qué referentes teóricos y perspectiva epistemológica pone en juego, qué conceptos integra, qué relaciones establece entre los conceptos y el problema, qué método construye para ese objeto de estudio, sobre la consistencia teórico-metodológica del proyecto. Así es posible que como directora despliegue una pedagogía de la pregunta, dejando que el otro asuma la posibilidad de equivocarse (Moreno Bayardo, 2015). A su vez, observo potencialidades y obstáculos en la propuesta. Me doy cuenta de malentendidos míos y del cruce de malentendidos entre ambos. Los hablamos. Dejo ver mis confusiones, errores, incomprensiones.

Visibilizo la potencia de ese otro para trabajar con lo inesperado, su atreverse a pensar y no repetir, a trascender lo dicho, a pensar por sí mismo y para sí mismo, a transgredir lo dado, a romper el orden como una experiencia palpitante (Cifali, 2008).

Entreveo la angustia de ese otro y su trabajo con el malestar en los diversos momentos de una tesis. Frente al trabajo de campo, escucho sus preguntas: ¿cómo desplegar el encuentro con los sujetos de la investigación?, ¿cómo

presentarse? En un próximo encuentro, escucho su emoción, su vibración al narrar lo vivido con dichos sujetos.

Durante el despliegue del trabajo de campo, una estudiante relata su pasaje por una “quedantía” mientras investiga desde dimensiones de un enfoque etnográfico. Relata su fascinación de quedarse a convivir con los vecinos de un medio rural y compartir su cotidianeidad. Quedantía que transita junto a estudiantes dado que lo que observa es la enseñanza articulada con la extensión universitaria. Narra la formación de los estudiantes fuera del salón de clase (Cavalli, 2018). Relata su atreverse a habitar lo desconocido, convivir con un grupo extraño y posibilitar un encuentro entre múltiples saberes. Visibilizo si se deja interpelar por lo que observa, por lo que experimenta en el trabajo de campo, por ejemplo, o por lo que lee; en encontrar sentidos a lo que observa o relaciones entre lo que observa y lo que ha leído o construido teóricamente. Visibilizo su capacidad vital de soportar la confusión, fracasar y trascender el fracaso.

Rememorando, en el trabajo con los datos, el sujeto de tesis se pregunta y me pregunta… ¿cómo procesar todo eso que construí con otros en el campo?, ¿cómo construir temas-categorías, argumentaciones o narraciones sobre lo observado, lo conversado? Por ejemplo, ¿cómo presentar una historia de vida?, ¿cómo escribirla? Y ahí me siento trabada buscando las palabras para transponer los modos de narrar/escribir un historia de vida, ¿desde un modo de proceder emic y etic[3] del que habla Antonio Bolívar (2002), retomando la discusión antropológica? ¿Desde una historia narrativa, desde una doble descripción de voces? Encuentro esas palabras, no las encuentro, dudo, balbuceo. Me veo pensando qué es lo que hago cuando reconstruyo el relato de un sujeto… Privilegio su voz, busco ser “fiel” a sus palabras si es que ello es posible… Así empiezo a contar mi artesanía, mi forma de reescribir una historia, no hay “recetas”. Pienso y converso con el estudiante: en el discurso hay algo, un acontecimiento, un sentido que el narrador anticipa. Tenemos que capturarlo. Otros sucesos y sentidos se van enredando, entretejiendo a ese algo. Encontrar la anticipación es la primera tarea; encontrar las dimensiones que se enredan a ella es la siguiente. El discurso de ese otro lo desenredamos conceptualmente buscando esas dimensiones para nuevamente enredarlo a la anticipación, siempre siguiendo su voz. Desde allí, entramamos esos otros acontecimientos y sentidos que le van dando a su vida en un momento sociohistórico concreto, en un contexto específico.

Desde aquellas visibilidades, como directora percibo y reconozco… Pienso si la investigación va acompañada de un proceso de formación y transformación, de una relación pensante con lo vivido mientras se investiga (Mancovsky, 2015). Si el sujeto de la tesis vuelve sobre sus propias experiencias de saber para repensarlas y si va produciendo conocimiento. Reconozco lo que ha vivido, su experiencia de investigación y de formación en investigación. Y, más allá, escucho experiencias vitales, familiares, institucionales, sociales, los recorridos educativos del propio sujeto. Experiencias que irrumpen en los encuentros y se ponen en diálogo en estos espacios de habla, con relación a momentos, situaciones, temáticas emergentes en la tesis. Al igual que el tema de investigación, el campo, los datos tocan al sujeto y lo contactan con su historia para formarse. Hay un juego de implicaciones a reconocer.

¿Cómo dar cuenta de la implicación en la tesis? ¿Cómo ponerla en obra? Otro aspecto teórico-metodológico a conversar. ¿Cómo llevarlo a la escritura? ¿Cómo me relaciono con mi historia? ¿Con mis afectos? Cuento al estudiante mi necesidad de mirarlos, trabajarlos cuando investigo. Cuento mis procesos subjetivos mientras investigo, cómo mis sentimientos constituyen indicios en el análisis, vehiculizan la producción de conocimiento, orientan la emergencia de respuestas a mis preguntas de investigación. Cómo revelan una forma de saber lo que pasa in situ, de comprender un acontecimiento. En este espacio de habla, presento mi subjetividad como una de las herramientas en investigación (Cifali, 2008). No controlarla, dejarla fluir y a través de este fluir dar cuenta de lo que late en las situaciones que observamos. Aprehender los sentimientos. Intentar romper nuestras trabas, de eso también parecería que se trata investigar.

Y en uno de esos instantes, recuerdo el capítulo escrito en mi tesis de doctorado en el que trabajé mi relación de afectación con los sujetos entrevistados, mi propia implicación. Así rememoro que, cuando entrevisto, acompaño el instrumento (guión) con una hoja de observación de la situación de entrevista. Allí describo lo que pasó, escribo mis impresiones, sentimientos, hago una mínima interpretación si es viable. Ello contextualiza y apuntala la entrevista para su análisis. Escribir lo que una siente provoca un proceso reflexivo en quien investiga. Ese trabajo sobre mí misma, reconocerme viviendo diferencias sociales, de clase, género, étnicas, etarias y en sus entrecruzamientos con los sujetos de la investigación da lugar a la lógica práctica de dichos sujetos, la reflexividad de esos otros (Ruiz Barbot, 2019; Guber, 2001). En este intersticio entre unos y otros… se produce conocimiento.

Espacios de resistencia

Y, como directora de tesis, una habla. Traslada fragmentos de saberes y no saberes, saberes teórico-metodológicos y de la experiencia investigativa. Confronta, plantea desafíos a ese otro, expone sus desconocimientos, se reconoce en sus limitaciones o, por lo pronto, lo intenta, se sabe en la imposibilidad de un saber absoluto… Como argumenta Viviana Mancovsky (2015: 120), una "se interroga permanentemente sobre aquello que sabe y aquello que no sabe […] muestra y se muestra en relación con su saber". Una escribe sugerencias, observaciones, preguntas en los borradores de las tesis. En el análisis, invita a establecer relaciones entre conceptos. Propone que busquen enlaces entre lo teórico y los datos, entre las voces de los sujetos de la investigación y la mirada del investigador. El sujeto de la tesis se desplaza, resiste, hace rupturas con el discurso de quien orienta… Aprende y se forma con otro, con otros, opuestos, semejantes y diferentes, y los resiste. De ahí, una sopesa cuándo estar con él y cuándo estar por fuera sin abandonarlo. "Ese otro parecido y diferente que no podemos formatear a nuestro antojo […] depende de nosotros, pero también se rebela contra nosotros", vuelve a señalar Cifali (2008: 1). Entonces, si bien estamos allí, lo dejamos en libertad. Nos alejamos manteniendo cierta cercanía y damos lugar a lo propio del sujeto. Abrimos huecos, damos lugar a su autonomía. Asistimos a la construcción de otro espacio, un espacio de "soledad ineludible para gestar la autonomía y la independencia intelectual" (Mancovsky, 2015: 128). Una autonomía construida desde la interdependencia, en un vínculo intersubjetivo, en un entre dos o más (los pares del posgrado).

Una estudiante de posgrado en el proceso de análisis de datos traslada un concepto antropológico a lo pedagógico. Yo me opongo, ella pone resistencia a mi intervención. Mantiene su posición. Lo conversamos, debatimos varias veces. Ella, en la escritura, fundamenta su postura, la desarrolla descriptiva y argumentativamente. En el tribunal, cuando sostiene su tesis, nadie señala nada con relación a esa trasposición. Hasta hoy, sigo pensando esta trasposición, habito la duda, encarno la pregunta al respecto.

Un fino hilo divisorio designa hasta dónde intervenir: ¿cómo enseñar a

investigar dando lugar a la autonomía del otro? Encontrar esa sutil “frontera, estando” y oponiendo saberes es clave en la orientación de una tesis. Observar las resistencias. Encontrar las diferencias y trabajarlas entre quien orienta y quien investiga produce tensión en los espacios de habla. Los construye, también. Da cuenta de movimientos paradigmáticos, subjetivos y bisimétricos en que ambos estamos inmersos. La tensión, la confrontación posibilita que el sujeto de la tesis construya su posición epistemológica, teórica, metodológica; su posición intelectual. A su vez, para quien dirige, la delimitación de esa frontera pone en juego una cuestión ético-política: el cuidado del otro (Fernández Caraballo, 2015). Importa el otro, no el sí mismo. Confiar en ese otro, estar al lado, lo habilita a encontrar su potencia y las solidaridades necesarias para recorrer el camino. Pero la partida, el camino y la llegada a destino (el conocimiento producido) son del otro, por más que una camine con él.

Tiempos de decantación

Y, junto al habla, hay un intercambio de diálogos internos entre una como directora y el sujeto a partir de lo que va produciendo en la tesis, y desde la historia de construcción de esta, junto a los avatares de la vida… Ambos trabajamos sobre nosotros mismos, sobre nuestros propios actos, pensamientos y sentimientos en el seguimiento de la investigación, desde incomodidades y disfrutes.

Habrá tiempos y espacios internos del sujeto de la tesis para procesar los distintos saberes que la experiencia de investigación le va dando. Tiempos y espacios necesarios de decantación, de procesamiento de datos, de emociones y pensamientos. De narración de la experiencia de investigación vivida, de interpretación y despliegue de la imaginación. Tiempos y espacios para relatar sus miedos, sus soledades, sus incertidumbres, por ejemplo, durante el trabajo de campo. De pensar esos miedos, explicitarlos y trabajarlos. Invitarlo también a mirar lo que, unas veces, no quiere ver, a distanciarse de sí. A ver sus trabas y a destrabarse, a no quedar encerrado en ellas. Empujarlo para que salga de allí. El miedo de salir al campo, las incertidumbres que produce. Animarlo a vivirlas. Tiempos inestables que marcan otros disímiles a los cronogramas… Son tiempos-vidas no planificables. Invitarlo a potenciarlos, a coconstruir

conocimiento con esos otros. Habrá, además, tiempos necesarios de procesamiento de lo vivido en el campo. La interacción en el campo, la lectura y relectura de entrevistas u observaciones abren tiempos de indicios, resonancias. De hilvanar unas ideas a otras, un discurso a otro de los entrevistados, un discurso a una referencia teórica, la práctica de un sujeto a otro sujeto. Tiempos que van decantando lo observado, lo escuchado, las primeras interpretaciones. Tiempos necesarios de procesamiento interno y no solo tiempos de codificación. Situarme en el reconocimiento de esos tiempos es parte de mi tarea en la dirección de cada tesis, atendiendo a las singularidades de cada sujeto.

A la vez, como directora vivo y requiero tiempos y espacios para procesar sorpresas, múltiples formas de acompañamientos, con sus variaciones, incógnitas. Para hacer desplazamientos, abrirme al trabajo del otro desde el lugar de sujeto formador en investigación. Lugar del posgrado que articula enseñanza e investigación. En la dirección de tesis, ambas funciones universitarias se entretejen. Habrá tiempos y espacios de lecturas, avances, señalamientos. De silencios, de pensar el camino que ese otro está recorriendo y lo que una está incidiendo, quebrantando o no. De pensar la relación de poder que pongo en juego en este camino. De observar y advertir si mi acción se vuelve nociva para el otro. Nadie está libre. Tiempos de resituarme. De trabajo sobre la dimensión ética de mis propias acciones, sobre los encuentros en los espacios de habla, los desencuentros en los espacios de resistencia.

Tiempos de escrituras

Como directora visibilizo, además, lo que es la escritura de la tesis para el otro, entre el texto que va construyendo y una historia profunda, entre el papel en blanco y su relación con el no saber. Escribir es situarse en el no saber. En el pasaje a la escritura final de la tesis, oigo voces que dicen: “Lo mío no es la escritura”. Será la propia escritura la que conduzca la búsqueda, por más software que usemos o codificación que hagamos previamente (Cifali, 2008). Quien escribe va estableciendo lazos sobre los diferentes fragmentos, códigos, conceptos. Va describiendo, argumentando. Va construyendo una trama narrativa. Según el tipo de análisis en que inscriba su tesis. Y, como directora, intento acompañar tanto el miedo a escribir, el animarse a escribir como el

despliegue de la energía de escribir. Promuevo el sentido o los sentidos de la escritura con ese otro, observo tiempos y espacios singulares para la escritura. La necesidad de distanciarse de ella para, luego, volver a encontrarse escribiendo. De relecturas y reescrituras sucesivas. Borrar, tachar, ampliar, describir, hacer comprensible el discurso, discutir lo dicho, interpretar, reinterpretar. Distanciarse significa también actuar de lector de lo que él mismo escribió y, desde allí, volver a escribir de manera ineludible. Hacer inteligible lo escrito. Transfiero la idea de que siempre nos dirigimos a otros lectores, la academia, supuestas macro o micropolíticas, los sujetos de la investigación y la comunidad. Ello toca nuestras sensibilidades, perturba la escritura. Este saber y su olvido se ponen en relación mientras escribimos. Narro mis avatares ante la escritura y, por qué no, mi placer en escribir, así como aquel momento en que me di cuenta de que en la escritura establezco una relación con los otros. Que escribo dialogando con esos otros, cuestionando otros discursos y miradas, enunciando lo que quiero traducir, tramar, sostener. De ahí en parte el miedo, la animación y la energía de escribir que nos invade en momentos disímiles y en sus giros hacia una u otra emoción, o entre emociones.

Escribir implica escuchar y esa escucha producirá representaciones inéditas (Cifali, 2007). Volver a escuchar a quien se escuchó en una entrevista, en su historia, en una observación, en la participación en situación. Volver a escuchar al otro, al sí mismo con o entre otros. Escucharnos mientras escribimos. Encontrar palabras que se liguen y produzcan saberes. Reconocer nuestra relación con la escritura; las más de las veces, trabajar nuestra historia de escritura, aunque, quizá, sin darnos cuenta cabalmente.

Estar ahí, que el sujeto de la tesis sepa que quien dirige está allí, que lee y escucha su escritura, que dialoga desde lo escrito, es también poner los propios saberes a disposición. Saberes de la experiencia de investigar y de enseñar a investigar. Dirá Ana María Fernández Caraballo (2015), saberes de quien orienta una tesis: guiar, escuchar, sostener, intervenir, provocar, entusiasmar. Yo multiplico estas acciones, las presento en sus variaciones… Soy quien confronta, abre preguntas, señala paradojas, incentiva el desarrollo de ideas incipientes, insiste sobre algunas relaciones que emergen de la escritura, sugiere nuevas lecturas, marca escollos y potencialidades, critica, hace poner en palabras sentimientos y emociones que irrumpen al investigar. Aquella que “cuida” y aquella que, en alguna medida, produce cierto dolor en el otro al mismo tiempo que lo exhorta a procesarlo y trascenderlo, a encontrar su “forma académica”. Aquella que se instala en la complejidad del oficio de dirigir una tesis, que es

afectada y afecta.

Tiempos de sostenibilidad

Y llega el momento de la defensa que, siguiendo a Luis Grieco (2018), renombro como sostenibilidad. Una tesis no se defiende, no se trabaja en términos de competitividad… Una tesis se sostiene, se valida científicamente, en su consistencia. Una tesis sitúa el pensar y la afectividad de quien la elaboró con relación a una perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica. Da cuenta de la relación con el saber del sujeto, de su producción de conocimiento, de su saber de la experiencia de investigar. Sitúa la capacidad vital de reflexividad del investigador, su formación como investigador y la reflexividad de los sujetos de la investigación. Como directora de tesis, acompaño la sostenibilidad de la tesis, pienso e intercambio junto al sujeto los interrogantes, las miradas de los informes de los integrantes del tribunal. Dialogo sobre la forma y argumentación a sostener, aquello a recuperar, resaltar, distinguir de la tesis, a dar cuenta en relación con las observaciones y las preguntas. Lo acompaño en su posicionamiento por más que no sea el propio. Un posicionamiento que siempre será del otro. Estoy allí, en el tribunal, como acción radical.

El trabajo de y con la alteridad

Acompañar al otro es sentirme tocada por su idea, su pregunta de investigación, su manera de estar en la investigación. Significa actuar, construir espacios de habla, trazar desafíos, interpelar, ir y venir entre lo que el otro trae y una sugiere.

Ese otro me convoca a “pensar con”, a poner en común saberes. A un encuentro entre sensibilidades semejantes, no iguales. A trabajar mis límites, mi propia extranjería. El otro me impone límites y me hace ver al otro que está en mí. Aquel que se me escapa, sobre quien no tengo control (Ardoino, 2005). Me convoca a hacerme preguntas, a reconocerme, a desplazarme de mí misma, verme en mis acciones de dirección de tesis.

Me convoca a escuchar y sostener sus miedos, soledades, confusiones e incertidumbres, sus transgresiones en ese pasaje de vida que es producir conocimiento. A situarme, también, en el enigma. A caminar juntos en su proceso de apropiación y reconstrucción de ideas, de transformación para sí de esas ideas. A observar su relación con el saber, su relación pensante con la experiencia vivida. A disfrutar emociones y producciones. Me convoca a provocar su autonomía, abrir huecos, soportar la tensión ante sus resistencias y reconocer sus tiempos de decantación y escritura. Sus tiempos de creación y sus creaciones.

Saber que no soy yo quien investiga encarna reconocer la autonomía del otro, las rupturas que necesariamente produce con mi perspectiva como directora. Ver que estamos en distintas posiciones, que lo relevante es el proceso suyo, no el propio. Da lugar al reto en que lo extraño, inesperado y desconocido me sitúa, interroga mis gestos y acciones. Saberes todos ellos de la experiencia de dirigir una tesis que trascienden el trabajo de formación en conceptos, métodos y técnicas, aunque los componen. Experiencia de formación que me sitúa en el trabajo de y con la alteridad.

Bibliografía

ARDOINO, J. (2005), Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica, Buenos Aires, Noveduc.

BOLÍVAR, A. (2002), “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, Revista Electrónica de Investigación Educativa, núm. 4.

CAVALLI, V. (2018), “Imágenes de un aula en movimiento: pensamiento sobre los saberes en la enseñanza universitaria integral”, tesis de maestría, Montevideo, Universidad de la República-Facultad de Psicología.

CIFALI, M. (2007), Écrire l’expérience: vers la reconnaissance des pratiques professionnelles, París, PUF.

– (2008), “Enfoque clínico, formación y escritura”, en Léopold Paquay (coord.),

La formación profesional del maestro: estrategias y competencias, México, CFE.

FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2015), La tutoría académica: discurso, estructura y acontecimiento, el caso de la Udelar, Montevideo, Ediciones de la Fuga.

FREIRE, P. (2008), Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa, Buenos Aires, Siglo XXI.

GRIECO, L. (2018), Intercambio académico, Montevideo, Facultad de Psicología-Udelar.

GUBER, R. (2001), La etnografía: método, campo y reflexividad, Bogotá, Norma.

MANCOVSKY, V. (2015), “La formación para la investigación en programas doctorales”, en V. Mancovsky y M. G. Moreno Bayardo, La formación para la investigación en el posgrado, Buenos Aires, Noveduc.

MORENO BAYARDO, M. G. (2015), “La formación para la investigación en el posgrado: una propuesta de desarrollo de habilidades”, en V. Mancovsky y M. G. Moreno Bayardo, La formación para la investigación en el posgrado, Buenos Aires, Noveduc.

RUIZ BARBOT, M. (2019), “Disposiciones y politicidad en la coconstrucción de narrativas biográficas: el trabajo de la reflexividad”, en L. Pavowski y F. Silvestre, Ciências sociais aplicadas: entendendo as necessidades da sociedade, Ponta Grossa, Atena.

1. Cada sujeto de tesis trae su impronta, su particularidad que pone en juego en la relación.

2. El sistema de protección integral de niños, niñas y adolescentes se desarrolla bajo la órbita del Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay (INAU), organismo rector de políticas públicas que promueven, protegen o restituyen sus derechos. www.inau.gub.uy

3. En antropología, emic refiere a la perspectiva interna o punto de vista de una

persona integrada a una cultura (originalmente, un nativo), al conocimiento sociocultural que es común a un grupo o sociedad. Etic hace referencia a la perspectiva externa o punto de vista de quien investiga, a una mirada descriptiva e interpretativa de una cultura.

6. Reflexiones en el camino como formador en investigación educativa

Luis Sime Poma

Pontificia Universidad Católica del Perú

Introducción

Hablar en primera persona sobre una de las prácticas presentes en nuestras trayectorias como formadores en investigación es algo poco frecuente entre quienes las realizamos, a pesar del tiempo que invertimos en ellas. Generalmente, hablamos sobre los problemas o avances de nuestros estudiantes. Además, cuando elaboramos los informes de nuestras investigaciones hay una tendencia a evitar el uso de la primera persona. De ahí que no ha sido fácil para mí escribir sobre esta práctica, sobre la cual he publicado algunos textos, pero en menor medida desde una textualidad que se construye desde mi propia reflexividad abierta y no desde datos que emergen sistemáticamente de la aplicación de métodos y técnicas estandarizadas que son orientados por un determinado marco teórico.

Esta es una experiencia que, por un lado, inscribiría en cierta medida en esa corriente de “memoria autobiográfica” que, como menciona Ivor Goodson (2015), nos ayuda a comprender y resignificar nuestros sentidos personales desde una memoria activada por la conciencia y reconstruida en relatos con diversos modos y niveles de narratividad. Este reapropiarse de la experiencia personal también se enriquece con los estudios autoetnográficos, algunos de los cuales justamente lo hacen desde el rol de supervisor de tesis en posgrados

(Lemmer, 2016; O’Neil, 2018; Sefotho, 2018).

Por otro lado, es una experiencia que, al no partir de teorías que deben permear coherentemente el texto, permite ensayar otro tipo de reflexiones y liberar otras formas de pensarse. Adaptando la metáfora de la fenomenología, podríamos decir que, hasta cierto punto, es un poner entre paréntesis las teorías propiamente dichas, para ese reconocerse en el mundo en el cual nos movemos y naturalizamos lo que hacemos en él, y develar cómo estamos interpretando este ser formador de otros.

Desde las diversas formas de asumir la autorreflexividad podemos abrir caminos para hacer sentido a una experiencia que revela una de nuestras identidades como formadores, pero en investigación. En estas páginas, desde mi experiencia previa como estudiante de doctorado, intento singularizar algunos de los rasgos del estilo de orientación del supervisor que tuve hace ya más de diez años, y, en un segundo momento, busco revelar algunos sentidos de esa práctica como formador en investigación orientando tesis de doctorado en educación.

Mi experiencia como asesorado en un programa de doctorado

Mi experiencia como estudiante de un programa de doctorado en ciencias sociales en una universidad extranjera, en Holanda,[1] estuvo marcada por tres aspectos que condicionaban las asesorías que recibía. En primer lugar, el programa designó a dos profesores del mismo departamento para la supervisión de mi tesis, siendo uno de ellos el de mayor responsabilidad. En segundo lugar, nuestra comunicación tenía que ser en inglés, que no es mi idioma materno y tampoco el de ellos. Ello implicaba un reto, sobre todo porque mi nivel para la conversación en inglés no era el óptimo, lo cual generaba inseguridades que luego fueron amenguándose. El asesor principal fue comprensivo con mi nivel de inglés y nunca expresó algo que me hiciera sentir mal. Más bien, buscó un apoyo adicional para que una experta en redacción en ese idioma me ayudara a editar el informe final de mi tesis. En tercer lugar, nuestra interacción presencial estaba condicionada a los viajes que debía hacer desde Perú a Holanda las veces que él consideraba que era necesario, dado que este programa solo se concentraba en la realización de la tesis, es decir, no había asignaturas ni un plan

de estudio. Nuestra interacción también ocurría a través de la comunicación por mails que ya estaba más disponible en ese entonces y que fue un canal decisivo para los envíos de mis avances y las retroalimentaciones.

Son cuatro las características en el estilo de dirección de mi asesor principal y actualmente soy más consciente de ellas. Su acogida permanente fue algo que me llamó la atención desde el inicio –recogerme al aeropuerto la primera vez que fui– y estar muy pendiente de mi situación las veces que estaba en su ciudad, tratando de que permaneciera en contacto con otros profesores de su departamento, así como con otros estudiantes de doctorado. Recuerdo que había una actividad de integración que realizaba su departamento a la cual yo había decidido no asistir para seguir con mis tareas académicas, pero él me convenció de lo valioso que eran esos espacios y, finalmente, opté por participar. También, al final del proceso, después de más de cinco años, para la defensa de la tesis, su acogida fue también extraordinaria para crear un clima agradable y de celebración por la culminación.

La otra característica fue su involucramiento en la tesis, que significaba un interés y una alerta sobre la temática misma y los aspectos metodológicos. Al principio, me costó hacerle entender cuál era mi objeto de estudio, dado que no era parte de sus ejes de especialización y, también, por las diferencias contextuales entre su país y el mío. Mi tesis era sobre las trayectorias de los egresados de mi Facultad de Educación que trabajan en la “educación no formal”. El tema sería abordado desde una metodología cualitativa. Su interés por conocer más sobre la cuestión desde el contexto peruano lo llevó a viajar a Lima y acompañarme también en varias entrevistas que realizaba a los egresados. Esto significó un gran aliento a mi trabajo. Sentí que valoraba mi tesis y el contexto desde el cual mi problema de investigación había surgido. No obstante, tuvimos un momento de tensión cuando intentó persuadirme de que incluyera, sin salirme de mi campo de estudio, otra categoría que conectaba más con las áreas que él estaba trabajando, pero que, desde mi punto de vista, me dispersaba del foco de mi investigación. Él respetó mi argumento para continuar con lo que ya estaba delimitado.

Una tercera característica en su estilo estuvo relacionada con la valoración del tiempo de investigación. Nunca he podido olvidar nuestra primera sesión formal en su amplia oficina en la cual su primera pregunta no fue sobre mi tema o por qué había decidido por tal o cual método o por los casos de estudio, sino por cuánto sería mi tiempo de dedicación al doctorado. Ambos asesores me hicieron

preguntas para conocer mis funciones en la Universidad y las condiciones que tenía para dedicarme a la tesis. Luego, el asesor principal me señaló que en su universidad a un estudiante de doctorado dedicado a tiempo completo le toma alrededor de cinco años y me indicó que él veía que, en mi caso, tomaría más que eso… y así fue. Realmente me impactó este inicio tan crudamente realista; me hizo asumir que estaba insertándome en un proyecto de largo plazo y me planteó el dilema: valdría la pena invertir todos esos años en ese período de mi vida en el doctorado, o más bien continuar con mis otras actividades. Esa valoración del tiempo que él me aportaba para diferentes tareas que implicaba la tesis fue haciendo que mi actitud ante el doctorado fuera más saludable y proyectiva y menos desesperada. Esto significaba aprender a calibrar mejor la duración de las tareas pendientes y regular mis ritmos de avance. Este dimensionar el tiempo fue algo que descubrí de la propia cultura de su país: en las estaciones de buses de la ciudad se indicaba el tiempo exacto en que pasarían por cada estación, lo cual significaba que tenía que calcular mi tiempo para estar en el momento conveniente; cada vez que preguntaba en la calle a una persona para que me indicará cómo llegar a un lugar tendían a decirme la distancia aproximada y alrededor de cuánto tiempo me demoraría caminando. La exactitud en los horarios de atención de las instituciones, el respeto por el tiempo de los demás para las reuniones; el tiempo tenía una densidad cultural que era muy diferente a cómo lo experimentábamos en mi país.

Esta experiencia fue acentuando en mí una diferenciación entre el tiempo cronológico y el tiempo de mi investigación (basados en las partes de mi tesis). En este último fui aprendiendo que los tiempos varían según la naturaleza de cada etapa y que ellos dependen del ecosistema que fui creando para el desarrollo de la tesis y cómo este puede cambiar por factores personales, familiares, institucionales, y alterarlos. En suma, hay tiempos cognitivos –madurar ideas, focalizarlas, comunicarlas– que demandaban ciertas partes distintas a otras que hacía de ese proceso un camino no necesariamente lineal, donde enfrentaba momentos de crisis por avances lentos o poco significativos.

Una cuarta característica que puedo destacar de mi director fue su exigencia por desarrollar mis capacidades por estructurar y fundamentar un discurso académico. Lo primero fue un reto a medida que crecía la información y los avances que demandan un nivel de ordenamiento en una estructura que se plasmaría en el texto. Luego del envío de mi primera versión del informe final, su retroalimentación fue decisiva para terminar de darle la organización más idónea. En su mail de respuesta me llamaba la atención sobre el capítulo de mi

tesis dedicado a la discusión de los resultados en los siguientes términos:[2]

We believe chapter 8 must be more elaborated than in this version, because this it the most important chapter of your thesis.

We suggest for chapter 8 the following structure. Of course you can use what you already have written.

1) A summary of the main findings of the three empirical chapters along the lines of the main research question.

2) A conclusion of the empirical findings related to the conceptual framework. If possible you extend the conceptual framework with your findings and add the new insights to the existing body of knowledge. This is your contribution to the body of knowledge!

3) Discussion of the results.

The constraints of your research design.

The problems concerning the data collection and data analyses.

Your position and role as a researcher in this kind of research. E.g. The problem of your involvement and the danger of subjectivity of the analyses.

4) Implications for further research.

Mi experiencia como formador en investigación orientando tesis de doctorado en educación

Mi experiencia como asesor de tesis de doctorado ha tenido un antecedente fundamental que ha sido el hecho de dirigir tesis en mayor medida de la Maestría en Educación. Durante mis veintidós años en esta maestría he sido asesor de

veinte estudiantes que lograron graduarse. El haber estado, además, a cargo de la coordinación de dicha maestría me predisponía a estar pendiente de otros procesos de elaboración de tesis y de los aspectos de gestión para que estos procesos culminaran satisfactoriamente. Es decir, en mi caso, esta triada de docente-asesor-gestor en el nivel de maestría ha sido una experiencia sustancial para comprender las condiciones y complejidades que atraviesan tanto los asesores y los estudiantes como los gestores. En ese sentido, mi estilo como asesor de tesis de doctorado la he ido formando desde esa experiencia en la maestría, en la cual todavía continúo brindando asesorías.

Hasta hoy he tenido a mi cargo la orientación de siete tesis de doctorado, de las cuales en un caso el estudiante se retiró del programa sin terminar el plan de asignaturas, en otros dos terminaron el plan, pero luego, una vez que egresaron, discontinuaron sus tesis; otro caso es el de un estudiante que logró cumplir con el plan y continúa con su tesis y los otros tres corresponden a los que aún están cursando el plan y, por lo tanto, no han egresado todavía. Es desde este contexto que mi experiencia ha transcurrido y en la cual todavía no cuento con un proceso completamente finalizado y que haya significado la graduación de algunos de mis asesorados.

Al igual que en mi trayectoria en la maestría, en el doctorado fui configurando esa misma trilogía de docente-asesor-gestor, dado que asumí la dirección del programa de doctorado en ciencias de la educación. Esto me involucró en los procesos de otros estudiantes y me hizo prever las condiciones para el desarrollo de las asesorías. Ha sido una experiencia muy satisfactoria desde esa responsabilidad el haber organizado el proceso para las primeras tres graduaciones de mi programa y participar muy activamente en las evaluaciones de dichas tesis.

Algunas de las características que considero fueron constituyendo parte de mi manera de abordar las asesorías de tesis a nivel doctoral son las tres que describiré en las siguientes páginas.

El sentido del tema de tesis en la trayectoria laboral y académica del estudiante del doctorado

Mi concepción del doctorado es que se trata de un proyecto intelectual de largo plazo que se puede sostener en función de un nivel alto de motivación y, para ello, es necesario valorar aquello que el estudiante pretende investigar como parte de su trayectoria laboral y académica: ¿qué sentidos puede tener para él este tema en medio de sus experiencias pasadas y posibles futuras?, ¿qué relaciones tiene ese objeto de estudio con sus experiencias laborales y académicas?, ¿cómo ese campo de investigación puede empoderarlo en su futuro laboral y académico? Considero que indagar esta relación tema-trayectoria (pasada, presente y futura) sirve para reconocer esos hilos motivacionales y prever si son suficientes para sostener el proyecto del doctorado. Tiendo a realizar esta indagación desde las entrevistas de postulación al doctorado y las lecturas que realizó de los curriculum vitae de los postulantes.

Recuerdo un caso con un estudiante nuevo donde pude advertir que él venía de una rica trayectoria laboral en un área de su profesión, la cual bien podría capitalizarla con fines de investigación doctoral, pero su tema inicial estaba muy al margen de ese campo y más bien había conectado con otro de su itinerario. En nuestra primera sesión exploré más con él ese lado de su experiencia profesional e intentamos proyectar todas las ventajas que implicaría construirla como objeto de estudio, lo cual fue asumido por él con entusiasmo por la conexión que significaría entre su experiencia laboral y su tema de tesis y las perspectivas para su futuro desarrollo profesional y académico, así como otros impactos que podría significar. Cuando logro que el estudiante descubra los sentidos que subyacen en su tesis para él, siento satisfacción como orientador.

Este mirar los proyectos de investigación desde las trayectorias personales tuvo una profunda resonancia en mi caso cuando empecé mi doctorado. En realidad, inicialmente había planteado un tema que luego cambié por otro que sintonizaba más plenamente con mis experiencias y reflexiones previas. Decidí investigar, como lo señalé, sobre los educadores en la educación no formal a partir de los egresados de mi Facultad de Educación, cuyas trayectorias como la mía no habían estado inmersas en la educación básica, para la cual fuimos formados, sino en ese otro ámbito tan rico y heterogéneo de la controversialmente llamada “educación no formal”. Además, ya había realizado algunas publicaciones sobre ese ámbito de la educación y había estado también explorando sobre los egresados de mi Facultad. Me sentía muy involucrado en ese tema y con la expectativa de aportar desde una experiencia generacional: otros de mi generación habíamos construido un camino que no estaba documentado y analizado.

El sentido del tema con relación a un campo de estudio académico

Esta es una perspectiva que ha sido desde mi experiencia la más desafiante: que el estudiante sea consciente de que, con su tesis, en primer lugar, está aportando a uno o varios campos de estudios académicos. Esto demanda como asesores una pedagogía de inserción para campos de estudios: estrategias que faciliten el acercamiento más sistemático y crítico del estudiante a un área específica construida por los aportes y las discusiones de investigadores. Esta es una pedagogía mediante la cual se contribuye a que el estudiante aprenda a situarse en medio de un amplio abanico de áreas temáticas con rangos distintos de multidisciplinariedad y donde va descubriendo las fronteras del campo de estudio más vinculado con el suyo. Es un esfuerzo por ayudarlo a "territorializar" su camino como investigador especializado sobre un tema.

En la medida en que la tesis del estudiante esté conectada también con las líneas de investigación que tenemos como asesores-investigadores es que esa pedagogía tendrá mejores condiciones para su desarrollo. Como investigadores del mismo campo de estudio podemos familiarizarlo en las lecturas fundamentales para insertarse sistemáticamente en dicho campo.

Particularmente, diferencio los niveles de conciencia que los estudiantes van logrado en la relación entre tema-campo de estudio, lo cual depende en gran medida en la amplitud de lecturas no solo en castellano y su capacidad para crecer como lector científico. Es en ambos aspectos donde los procesos se complejizan por diversas razones: no son estudiantes con dedicación de tiempo completo o medio tiempo para el doctorado; sus responsabilidades laborales y familiares juegan en sus tiempos inicialmente previstos pero que luego son alterados; los dominios para leer en otros idiomas y capacidades como lectores científicos es muy heterogéneo. Esa complejidad es la que desafía mi pedagogía, la cual en más de una ocasión pasó por una crisis que ha demandado el aprender a diferenciar procesos y expectativas, así como, determinar si el estudiante puede continuar el proceso o es mejor que afiance su inserción al campo de estudio dado que aún tiene un acercamiento limitado y superficial después de haber ya transcurrido un tiempo prudente para estar más familiarizado. Esto último ha significado en algunas ocasiones decidir la no aprobación de los estudiantes para

continuar en el siguiente seminario. Esto implicaba una cierta crisis en la relación, a la que había que reconstruir para continuar el proceso con expectativas que necesitaba regular más finamente. Estas son situaciones que me han exigido subjetivamente: sentirme seguro de que eran las mejores decisiones, pero también reconocer que no pude ayudarlos más.

Nuestro programa cuenta con un esquema para el plan de investigación que el estudiante debe adecuar; allí tratamos de que explicite esa relación entre tema-campo de estudio: “Justifica la potencial significatividad-originalidad científica del problema de investigación en su aporte a un (o varios) campo de estudio en educación”. En ese sentido, la pedagogía de inserción a un campo de estudios no se agota en saber ubicar su tema dentro de un campo o varios, sino también en el proyectar las posibles contribuciones que puede significar su tesis, sea por el tipo de problema que abordará, el marco teórico que utilizará o la metodología que aplicará, y luego cuando realice su trabajo empírico deberá también comunicar la contribución de esos hallazgos en relación con otros estudios de ese campo.

En esa pedagogía de inserción a un campo de estudio es importante que el estudiante reconozca actores institucionales y aprenda a diferenciar tendencias similares en relación con su investigación. Desde los primeros encuentros con el estudiante, lo estimulo a reconocer a dichos actores; para ello, lo motivo a identificar qué grupos, redes de investigación y revistas se han especializado sobre su tema. Les propongo revisar el Observatorio de Grupos y Redes de Investigación Educativa-GRIEDU,[3] que incluye un directorio de grupos, asociaciones y redes de investigación sobre educación a nivel internacional. Me satisface especialmente cuando en sus informes de avances son capaces de reconocer a dichos actores.

El sentido de la mediación tecnológica durante el proceso de asesoría

Mi acercamiento a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para mi tesis de maestría se redujo a un uso limitado de la computadora que ya estaba en expansión; terminaba siendo el reemplazo moderno de una máquina de escribir tradicional. Cuando inicié mis estudios de maestría en 1992, recién empezaba la web. Esa misma experiencia la tuve años después al iniciar

mi doctorado, pero en una reunión con mi asesor me preguntó si conocía el software Atlas ti, el cual para mí era desconocido; además, no tenía idea de programas para procesar información cualitativa. Me dejó sembrada la inquietud que me llevó a indagar sobre dicho programa y tratar de acceder a él. En efecto, solicité a mi universidad su compra y busqué con otros colegas también interesados capacitarnos en su uso. En realidad, fue un descubrimiento sorprendente reconocer que existían ese y otros programas y todo lo que se podía hacer con ellos para el análisis de la información cualitativa. No obstante, sentía que necesitaba tiempo para dominarlo y yo ya había empezado mis análisis sin ese software. Al principio lo fui aplicando, pero finalmente me decidí por mi método tradicional dado que podía avanzar con mayor prontitud. Posterior a mi graduación del doctorado, he tenido reencuentros con dicho programa y explorado versiones mejoradas, cuyas potencialidades siguen sorprendiéndome. Pero además de las ventajas de programas específicos he tenido más conciencia del uso de las TIC no solo para una parte de los procesos de investigación sino durante todo el proceso.

Durante estos años de asesoría percibo que mi relación con los estudiantes está cada vez más mediada por las TIC. He aprendido desde mi función de asesor que cada parte del proceso de investigación puede tener una demanda específica de soporte en las TIC y que hay ciertos recursos que los estudiantes conocen y dominan y otros que no; entonces, hay un intercambio de conocimientos tecnológicos entre asesor y estudiante. Como me sucedió en mi caso cuando inicié el doctorado, la mayoría de ellos no conocen programas para procesar información cualitativa, entonces puedo orientarlos para que valoren sus ventajas, aunque no como una condición obligatoria. Pero también les advierto que estos no pueden sustituir al investigador en aspectos claves como la interpretación de la información.[4]

A diferencia del uso de las TIC para la enseñanza en otras asignaturas a mi cargo, centradas mayormente en hacer un uso más creativo del Power Point, en las asesorías mis competencias digitales han sido exigidas para conocer más recursos que pudieran acompañar al estudiante durante su investigación. Es así que los motivo a usar gestores bibliográficos (Mendeley, Endnote, Zotero, etc.), repositorios para conservar y organizar la información que logran identificar en la web relacionada con su tesis (Evernote, Notion, OneNote, etc.) y reducir las posibilidades de que estás se pierdan, y, además, poder compartirlas conmigo (Google Drive, Dropbox, Hubic, etc.). Me emociono con ellos cuando me confiesan lo novedoso y útil que ha sido tal o cual programa.

Mi aproximación a las TIC tuvo un hito importante al proponer la creación de un blog –actualmente es de la maestría y doctorado en educación– y convertirme en coadministrador de este, junto con otros colegas. Esto me involucra en la permanente actualización de contenidos. En el blog inserto recursos de utilidad para las diversas partes del proceso de elaboración de las tesis de los estudiantes de posgrado y suelo referenciarlo en mis asesorías.[5] Siento cierta insatisfacción cuando los estudiantes me preguntan sobre cuestiones que están accesibles en el blog y que ellos no lo aprovechan.

En este camino de formador en investigación educativa son innegables las huellas que deja la experiencia previa como estudiante de doctorado y los aprendizajes de, en mi caso, haber transitado antes por la docencia en el nivel de la maestría y continuarla después simultáneamente con la del doctorado. Este ha sido un camino de aprendizajes para descubrir los sentidos que tiene para mí la experiencia de asesorar tesis de doctorado considerando la trayectoria académica y laboral del estudiante, su inserción en un campo de estudio académico y la mediación de las TIC en todo este proceso. En estas rutas el diálogo con mis colegas y el aprender también de sus estilos ha sido y será siendo parte de esos caminos.

Bibliografía

DE LA CUESTA, C. (2011), “La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa”, Enfermería Clínica, núm. 20.

GOODSON, I. (2015), “Exploring history and memory through autobiographical memory”, Historia y Memoria de la Educación, núm. 1.

LEMMER, E. (2016), “The postgraduate supervisor under scrutiny: An autoethnographic inquiry”, Qualitative Sociology Review, núm. 12.

O’NEIL, S. M. (2018), “On becoming a better supervisor: A deconstruction of autoethnography as method for professional development”, South African Journal of Higher Education, núm. 32.

SEFOTHO, M. M. (2018), “Carving a career identity as PhD supervisor: A

South African autoethnographic case study”, International Journal of Doctoral Studies, núm. 13.

1. Obtuve el Ph.D. en Ciencias Sociales en la Radboud University de ese país.

2. “Creemos que el capítulo 8 debe ser más elaborado que en esta versión, porque este es el capítulo más importante de su tesis. Sugerimos la siguiente estructura. Por supuesto, puedes usar lo que ya has escrito.

1) Un resumen de los principales hallazgos de los tres capítulos empíricos en la línea de la pregunta principal de investigación.

2) Una conclusión de los hallazgos empíricos relacionados con el marco conceptual. Si es posible, puedes extender el marco conceptual con los hallazgos y agregar nuevas ideas al cuerpo de conocimiento existente. ¡Esta es tu contribución al cuerpo de conocimiento!

3) Discusión de los resultados.

Las limitaciones del diseño de investigación.

Los problemas relacionados con la recopilación y el análisis de datos.

Tu posición y papel como investigador en este tipo de investigación. Por ejemplo, el problema de tu participación y el peligro de subjetividad de los análisis.

4) Implicaciones para futuras investigaciones.”

3. Creado desde el Centro de Investigaciones y Servicios Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (CISE-PUCP), cise.pucp.edu.pe

4. “Recientemente, unas autoras me advirtieron que el modelo positivista de investigador neutral o ausente se refuerza con los programas de software, y dicen: «El uso de la tecnología confiere un aire de objetividad científica en lo que permanece como un proceso fundamentalmente subjetivo e interpretativo»” (de la Cuesta, 2011: 166).

5. Este blog es institucional, tiene más de diez años de creación e incluye información sobre la vida académica de la maestría y el doctorado en educación de la PUCP, así como recursos para la investigación: blog.pucp.edu.pe

7. Entre el arte, la ciencia y la pedagogía: la dirección de una tesis

Marta Souto

Universidad de Buenos Aires, Argentina

En la ciencia […] lo que perdura no es el saber sino la actitud curiosa por acrecentar ese saber.

Fernando O. Ulloa

Para comenzar…

Recibo el llamado de un tesista a quien conozco por haber formado parte del equipo de investigación que dirijo. Me pide una entrevista porque quiere proponerme que dirija su tesis de doctorado. Lo recuerdo, sé muy bien quién es y cómo trabaja. Eso solucionará mi aceptación. Comenzaremos un largo camino juntos, con roles diferenciados, pero con compromiso en común.

Recibo un mail de una profesional que desconozco, me envía sus datos básicos, es de una universidad del sur y me expresa su deseo de que sea su directora. Le respondo pidiéndole más datos, que me envíe algún avance y que pongamos una fecha para entrevistarnos de manera presencial. ¿Quién será? ¿Por qué pensó en mí? ¿Qué conoce de mi producción? ¿Qué ha hecho hasta ahora en

investigación? Muchos interrogantes a ir despejando con el interés de ayudar e incluir a alguien nuevo en el programa de investigación que dirijo.

Dos situaciones que requerirán trabajos distintos. Entrevistas, lectura de textos escritos, explicitación de ciertas normas y encuadre, escucha de sus deseos y expectativas, indagación en mí de la disponibilidad interna y externa, y en especial establecimiento de una relación que se extenderá en el tiempo. En ambas tengo experiencia y el camino habrá que andarlo.

Con cada nuevo tesista me surgen preguntas similares y, con cada uno, las respuestas son diferentes. Me enfrento a la singularidad que cada uno le imprimirá al trabajo.

Indagar en mi predisposición para aceptar me resulta importante. Recuerdo mi propia tesis que retomé en la democratización de la universidad después de un largo período de abandono, atravesada por los momentos políticos de la dictadura y de la intervención universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Un medio ambiente ni propicio ni estimulante que me llevó a dejar las páginas en blanco. Una tesis que tuvo los sentidos de culminación de una carrera ya hecha y de legitimación –por medio de un título– del lugar que ya ocupaba dirigiendo becarios, y mi propio equipo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Experiencia de convalidación de un recorrido que a nuestra generación le tocó vivir. Circunstancias distintas de las actuales en que el doctorado sigue a las maestrías y se inscribe en un estudio específico. Lo social atravesando, entramándose, dando o quitando posibilidades y construyendo sentidos propios, personales de lo que para cada uno significa la tesis y su dirección.

Me pregunto: ¿qué es la dirección de tesis?, ¿de qué tipo de actividad se trata?, ¿quién o quiénes son los protagonistas?, ¿qué se dirige: una tesis o a un tesista?, ¿algo en producción que llevará a un resultado, o a un sujeto que está en proceso de construcción?, ¿cuál es su complejidad?, ¿cuál es el margen de variación posible?, ¿qué sentido da cada uno a la tesis?, ¿qué expectativas construye hacia el director?, ¿se trata de una formación académica, de un conjunto de técnicas a aplicar, de poner en juego algún modelo predeterminado, o de construir juntos a partir de una primera relación?, ¿qué lugar queda para quien construye y realiza su tesis?, ¿qué lugar para quien la dirige? En cada uno de los casos, me enfrentaré con el tesista a las vicisitudes en parte impredecibles, inesperadas que se vayan presentando. Es una dupla inseparable: pensar en la dirección es incluir

al tesista como el partenaire de la relación.

Abordaré este tema desde un enfoque amplio que permita jugar con distintos significados y dimensiones y lo haré desde una mirada clínica. Aclaro que acepto la enunciación de “dirección” de tesis provisoriamente.

La reflexión sobre el tema estará circunscripta a mi experiencia personal como directora, siendo coherente con un enfoque clínico.

Entiendo la dirección como una actividad de acompañamiento, ayuda, guía en el campo de la formación y, por ello, de la transformación de un sujeto en una relación intersubjetiva de comunicación en el cruce de la ciencia, el arte y la pedagogía. Al dirigir, pienso trabajar sobre y con el conocimiento, en la recreación y búsqueda de nuevas formas de pensar, de expresar y en la construcción de subjetividad en quien se inicia como partícipe de un mundo científico y en quien ya pertenece a él. Del lado de la ciencia, es introducir a la búsqueda, a la interrogación, al método, al mundo específico de conocimientos en cuestión. Desde el arte, es una recreación de lo ya conocido con sentidos y formas nuevas, es originalidad en las ideas, los problemas, las preguntas, las elaboraciones, los descubrimientos sobre uno mismo, y es un camino de movimientos que se dibujan, se realizan para estar cerca, para comprender las formas de pensar del otro; una estética que se crea en la relación siempre móvil entre dos: el director y el tesista. La tesis tiene una belleza propia dentro de su género, componentes sensibles destinados a embellecer el mundo de la ciencia. Se trata de la creación de una obra en un campo del conocimiento que pone sus reglas, que serán objeto de respeto y también de innovación. Del lado de la pedagogía, se trata de una situación de formación, de un conjunto de transformaciones que van más allá de la tesis en construcción y que implican aspectos subjetivos del tesista y también del director, de mí misma en cuanto implicada en el proceso.

Me interesa hacer un abordaje desde distintas dimensiones, desde una mirada propia de un enfoque de la complejidad, al cual corresponden las preguntas y relaciones que recién he enunciado.

Ubico la dirección dentro de las actividades de formación universitaria destinada a aprender a trabajar en la ciencia investigando. También, dentro de las de producción académica en cuanto aprender a escribir una tesis en un campo específico o interdisciplinario de la ciencia que aspira a ser original en su

planteo, abordaje y resultados. Resalto que la realización y la dirección significan procesos que se dan en la temporalidad; es decir, en una duración con inicio y finalización. Esto significa: tiempos previstos, ritmos, entregas para ambos participantes dentro de una temporalidad de vida cotidiana entramada en lo social. Es una actividad que involucra a los sujetos que participan en ella, así la siento yo desde el momento en que establezco la relación, lo que equivale a incluir los deseos singulares y diferentes del tesista, sus expectativas como sujeto de saber, sus vínculos, sus relaciones de dependencia y/o de autonomía, sus conocimientos previos, sus relaciones con el saber, sus experiencias como estudiante, profesional, partícipe de equipos de investigación o no. Desde mí como docente universitaria, académica, sujeto de saber, investigadora, escritora, directora de becarios y tesistas, con cierto nombre, con experiencia de haber realizado mi propia tesis. Las emociones que suscitan la indagación y la escritura, tanto en el tesista como en mí misma, recorren matices muy diversos, como satisfacción, placer, reconocimiento, envidia, rivalidad, valoración o desvalorización y otras manifestaciones. Los marcos ideológicos de uno y otro también operan como facilitadores u obstructores de la comprensión mutua. Esas emociones e ideas ya aparecen en el contacto inicial. Me he preguntado muchas veces acerca de la aceptación de tesistas desconocidos y acerca del nivel de preparación previa. Considero discriminatorio elegir o rechazar los tesistas invocando estas razones. El desafío de iniciar una relación con un desconocido o con alguien que no tiene antecedentes notables forma parte de mi ética como investigadora, aunque pueda significar un trabajo extra tendiente a armar un marco de referencia común. La dimensión vincular es central en cuanto la dirección nos pone en relación con los dos sujetos y plantea la construcción de un modo de enlace, un “entre dos” que genera un proceso en el tiempo para, paso a paso, avanzar en un largo camino que tiene un inicio y anticipaciones posibles respecto de su terminación. Proceso que nos involucra en nuestro psiquismo e interpela las relaciones de poder. Poder de la disciplina, de la institución, del director y del tesista, componente que pongo en análisis de manera constante en la relación. La institución define un terreno, marca cierta normativa que actúa de encuadre, aporta una historia y una imagen donde el prestigio forma parte y ofrece la posibilidad de entrar a una comunidad científica a través del contacto con otros investigadores. Un lugar geográfico que puede ser cercano o lejano y que plantea condiciones a la comunicación y al intercambio. La disciplina misma, sus tradiciones, la corriente de pensamiento, el enfoque a establecer y el conocimiento constituyen un marco que, a la vez que es fuente, delimita y abre perspectivas para el planteo de un problema fértil a investigar. Una situación económica y unas necesidades para la realización del estudio

condicionan el proceso en su amplitud y temporalidad. Los aspectos éticos son siempre importantes y en el trabajo clínico se acentúan, en especial: el respeto por el otro, por su palabra, su mirada, su autoría, por las diferencias y la confianza necesaria para favorecer la potencia que un encuentro entre ambos posibilita, sin trabarla. Para mí, la palabra, las ideas, los sentimientos del tesista son material valioso de trabajo en el vínculo y en el conocimiento en construcción. Su voz es central en el proceso, coincida o no con mi pensar. En fin, podría continuar enunciando dimensiones que forman parte de la dirección de tesis y por supuesto de su escritura, pero me sirve lo ya enunciado para dar cuenta de los diversos aspectos que entran en juego y muestran la complejidad del trabajo a compartir con el tesista, aunque desde otro lugar. Aceptar una dirección de tesis significa abrir este abanico. De ello soy consciente ya que constituye mi modo peculiar de trabajo. Trato de aceptar al otro, recibirlo, hospedarlo para ayudarlo en lo que es su proyecto. Por ello, anticipo y planteo algunos de estos aspectos, así como las modalidades del abordaje que pongo en práctica. Al iniciar el trabajo, creo conveniente marcar un encuadre de dirección que incluya los términos en los que esta se desarrollará, así como conocer la aceptación y las dudas del tesista. Ese contrato inicial debe ser claro e incluir las incertidumbres iniciales. La relación tiene componentes conscientes y otros inconscientes desde la clínica, a los que hay que escuchar y aclarar. Si siento búsqueda de dependencia, de protección, de resistencia, me planteo en qué lugar imaginario el otro me ubica y, en función de eso, señalo los rasgos de mi modo de ayudar y dirigir y lo que espero de mi partenaire. La tesis es objeto de representaciones diversas, un objeto a la vez fuertemente deseado y temido. Escribirla es una situación de prueba que se extiende en el tiempo. Dirigirla requiere ser flexible para apuntalar o para marcar límites necesarios.

De la dirección al acompañamiento

El término “dirección de tesis” es aceptado en la jerga académico-científica; sin embargo, desde una lectura social tiene connotaciones que merecen una reflexión. Plantea una relación de poder que establece dos componentes: el director, y a veces el codirector, y el dirigido. Otorga, en principio, una posición de autoridad al primer término donde el segundo queda en un lugar subordinado, dependiente. No comparto este sentido. Hay una diferencia en cuanto al saber, la

experiencia, el manejo de la metodología, el conocimiento específico del área disciplinar; es decir, hay, en este sentido, una asimetría que justifica los lugares diferenciales. Asimetría, por otro lado, propia de todo espacio pedagógico pero que no necesariamente conduce a una relación pedagógica directiva. Me interesa acudir al Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia que entiende por “dirección” una tendencia hacia determinado fin, consejo, enseñanza y preceptos con que se encamina a alguien y por “dirigir” enderezar, llevar rectamente algo hacia un término o lugar señalado. También nos dice: guiar, mostrando o dando las señas de un camino. Esta última acepción me parece más adecuada en mi caso. Mi experiencia personal indica que la tarea de directora es la de un acompañante que va paso a paso orientando el proceso de investigación de quien se está formando (Souto, 2016). Un acompañamiento que toma rumbo y se hace mutuo al transitarlo.

El acompañamiento es una forma de relación pedagógica en la que un sujeto hace compañía con cierta distancia o separación, comparte, marcha con, sigue el juego, la melodía de otro. El término “acompañar” marca una simetría, un “estar con”, pero por ser un acompañamiento pedagógico y por ello, referido al conocimiento conserva de lo pedagógico cierta asimetría, aquella de la distancia al conocimiento. Asimetría que plantea una distinción de lugar entre quien ya sabe investigar y quien lo aprende. Sin embargo, esta posición que queda clara en la palabra “dirección” se desdibuja, queda velada en la palabra “acompañamiento”. En ese paso de dos, como en la danza, ¿quién marca el movimiento, el ritmo, la puntuación? En esa formación de ritmo y figura de conjunto, en el juego acompasado del acompañar creo reconocer una paradoja: la asimetría dada por el conocimiento y la anticipación al saber de uno entra en otra modalidad al ponerse a disposición del ritmo, del paso, del deseo del otro. En distintos momentos, uno u otro pueden marcar el ritmo. Mi saber está a disposición de los desarrollos y las preguntas del tesista, no lo impongo ni lo transmito si no es demandado. Siempre estoy atenta a las relaciones de dependencia para marcarlas y ponerlas en análisis. El acompañamiento requiere creación permanente de un vínculo que se transforma. De ahí su arte para seguir un ritmo, escuchar, moverse, conectarse con el deseo del otro sin imponer el propio y crear las condiciones para la indagación y la creación. No es fácil lograr ese caminar acompasado; con cada tesista elaboro un ritmo propio, compartido. El vínculo es lo que se construye entre dos, no es de uno ni otro, por eso con cada uno surge otra forma.

Por ello, propongo el uso de “acompañamiento”, del arte de acompañar, en lugar

de dirigir. Ambos términos apelan a imaginarios y a componentes ideológicos distintos y desde lo pedagógico plantean concepciones encontradas. En síntesis, considero que el problema es complejo y multidimensional, compuesto por un vínculo en el que se incluyen el saber disciplinar y metodológico, la relación con el saber, la experiencia, la actividad de investigación con sus enfoques y métodos, el acercamiento a un mundo académico y a sus prácticas, el conocimiento de investigadores ya formados, entre otros.

Dirigir supone reglas, indicaciones, caminos ya establecidos en el campo disciplinar a los que el dirigido debe acomodarse para hacer ciencia y de los cuales uno es transmisor. Son “preceptos” elaborados que el tesista debe ir conociendo y hacer suyos para convertirse en un investigador doctorado. Es un juego entre ciertas normas y la posibilidad de inventar otras, juego al que como directora estoy atenta.

Acompañar supone para el tesista ir descubriendo esas reglas, enfrentándose a los problemas y trabajando con el director a demanda, según las preguntas que van surgiendo y aprendiendo a buscar respuestas.

Esta disyuntiva entre dirigir y acompañar, entre ciencia y arte no es una oposición, puede marcar tendencia, puede combinarse, puede generar actitudes y posiciones distintas en el acto de “dirigir-acompañar”.

Desde el enfoque clínico

Propongo algunas de las dimensiones señaladas para profundizar en ellas. Ejercitaré una visión binocular (Bion, 1972) que me permitirá enfocar una misma realidad desde vértices distintos. Si nos situamos desde el ángulo del que acompaña, vemos que su saber da lugar al saber del otro, aun siendo necesario dejarlo en suspensión, entre paréntesis, para crear el espacio de crecimiento y maduración para el otro. Desde el ángulo del acompañado, el no saber (en términos de investigar) de uno significa una relación de aceptación del saber del otro, para luego advertir y conocer el propio potencial para el conocimiento, el pensamiento y la creación desde la ayuda del otro. Es difícil para mí lograr poner entre paréntesis mi saber para dejar el lugar de búsqueda y descubrimiento al otro. Es una actitud a desarrollar que controlo y vigilo siempre en mí y que se

modifica en función de la situación del tesista.

El acompañamiento-dirección favorece una maduración en el otro, en el sentido del aprendizaje y de su relación con el saber. En la relación de acompañamiento se da la oportunidad de que el director advierta y conozca el potencial del otro para ayudar a desarrollarlo, facilitando el “crecer desde dentro” (Winnicott, 1993) para que pueda realizar su construcción personal en la tesis. Para ello, dos componentes son centrales: por un lado, la creación de un espacio en común “suficientemente bueno” (ibíd.) que estimule el pensar y el sentir, para lo cual deben trabajar sobre las emociones, los temores, los deseos en juego; por otro, la construcción de un vínculo adecuado en el cual las distancias provengan del lugar de saber de cada uno y no de otras fuentes de poder. Es la experticia en el tema y en el quehacer de investigador lo que sustenta la diferencia que, a medida que el tesista avanza, se va aminorando. Es un camino de acercamiento mutuo en torno a un objeto en construcción que es la tesis.

A mi entender, la disposición, la entrega al otro debe estar presente en ambos desde el encuadre inicial y es parte constituyente del vínculo generoso que se establece. Generoso en conocimientos, bibliografía, preguntas, problematización, datos, tiempos, relaciones con otros, compromiso mutuo, modos de sentir, temores. El aporte de estos elementos guarda un equilibrio, un cuidado para que las emociones se expresen, las ideas surjan y se desarrollen evitando el exceso que inunda al otro e impide el pensar propio. En ese espacio se hace presente la relación continente, que permite desde la vertiente emocional el hablar y analizar las emociones que aparecen y que, a veces, obstaculizan el proceso desde lo no dicho. Prueba de ello son, para mí, las anotaciones en mis libros donde voy dejando escrito al margen los nombres de los tesistas en que pienso, vinculados con lo que se dice, así como los largos ratos dedicados a hablar sobre las impresiones que el caso en estudio provoca; es decir, dedicados al análisis de la implicación en él y a veces también en mí.

Hacia un saber propio

Considero que el director y el tesista tienen su relación con el saber elaborada a lo largo de su vida desde experiencias sociales y psíquicas (Beillerot, Blanchard-

Laville y Mosconi, 1998). Relación que es singular, propia de cada uno, construida en su historia. Al enseñar, al formar, al investigar esa relación pasa a formar parte del campo relacional, es proyectada en el tesista tanto a nivel consciente como inconsciente y es transferida al otro. La relación con el saber se comunica más allá de la intención de hacerlo. El otro recibe unos conocimientos transmitidos, dichos, expresados de ciertas maneras que hablan de la pasión, el entusiasmo, el desinterés, la dificultad, el miedo, la captura, la inhibición que cada uno siente hacia el saber en general y hacia el saber específico de que se trate. Sobre la base de los conocimientos plurales elaborados socioculturalmente, cada uno, en relación con ellos, establece una relación de saber singular y construye "su" saber propio. Hace suyo el conocimiento de todos dándole una impronta única. El director ofrece involuntariamente su relación con el saber que es objeto de transferencia en la situación. El conocimiento, el saber en sí mismo, se amalgama en una relación peculiar. Soy consciente de esa transferencia y trato de cuidarla, así transmito interés y pasión ante el enigma que cada proyecto significa y ante el comprender e interpretar datos, pasión que para mí disminuye al describir. El tesista recibe lo que se transfiere y lo hace suyo, modificándolo en función de su propio psiquismo y su vida social. Esta relación es objeto de análisis en ciertos momentos del proceso; ni la identificación plena, ni la resistencia, ni la imposición desde un lugar de autoridad ayudan a la construcción. Cada uno cuida la singularidad de su relación con el saber. No olvidemos que lo que transmitimos en la formación es conocimiento y relación con el saber.

Desde mi experiencia, en varias oportunidades me encontré ante una dificultad a trabajar que aparece al momento del análisis comprensivo. Cuando la relación de tipo normativa y prescriptiva del saber didáctico se interponía al tratar de comprender el discurso de un docente; el pasaje del deber ser a la aceptación del dato tal como se presenta (coincida o no con la normativa) resulta un obstáculo sobre el cual es necesario trabajar. En un momento del proceso de una tesista noté una traba, algo se interponía entre los datos y su comprensión e impedía un contacto más abierto con ellos. La norma lleva a una actitud evaluativa al marcar un deber ser y a ver lo hecho como un error. Este último genera rechazo e impide vincularse con el dato. Al trabajar la implicación, pude ver que la relación con el saber de la tesista parecía oponerse a la que expresaba el profesor de la entrevista analizada. Lograr una relación comprensiva con el saber requiere, a veces, revisar otros aspectos de la relación que profesionalmente se ha construido y que perturban la comprensión. Siempre he sostenido que, para trabajar en investigación, es importante "amar" el dato,

es decir esperarlo, aceptarlo, acogerlo en uno, aunque su significado pueda ser intelectualmente rechazado. Lo he tenido que trabajar, por ejemplo, en situaciones de observación de clases con relaciones docente-alumnos de autoritarismo y de violencia que el tesista no aceptaba y, a veces, se le hacía intolerable. ¿Por qué se produce ese sentimiento? ¿Qué relación se establece con otras situaciones vividas? ¿Qué asociaciones surgen? Son preguntas posibles para profundizar y despejar la relación de saber construida.

Quisiera señalar el doble vínculo del conocer: uno emocional, como acabo de señalar, y el otro lógico, cognitivo, que refiere a los procesos y procedimientos del conocimiento como acto inteligente, producto de la cognición. Es al llegar al momento de categorizar los datos cuando el vínculo lógico se hace evidente. Construir categorías de los datos directos implica un trabajo de pensamiento que requiere la abstracción para ver más allá de la descripción del dato y encontrar un sentido nuevo, mediante un trabajo cognitivo que requiere creatividad, además de rigurosidad. De ahí la dificultad que suele presentar. Es este doble cauce emocional y cognitivo lo que constituye al conocimiento. En el acompañamiento-dirección atiendo a las vicisitudes que en ambos sentidos y en sus relaciones pueden presentarse para cuidar una relación de producción a la vez rigurosa y creativa.

Me pregunto: ¿a qué se enfrenta el tesista entonces? Y esta pregunta me lleva a analizar el cauce emocional de la relación con el saber. Parte de lo desconocido y vuelve a ello. Dice una tesista: “Sentí tener deseos de viajar sin saber a dónde ni cómo…”, expresando así a la vez su deseo y su temor en el inicio. Ella hace un proceso de progresos y regresos. La aproximación a lo desconocido, la relación con los temores primitivos e intensos que genera, abre paradojalmente el camino hacia el conocimiento. Estado inicial de una transformación que se espera y se sufre, punto que pone frente a la infinitud y a lo incognoscible, retrotrae al deseo primero por conocer e investigar, a las preguntas por el origen, a la curiosidad, a los destinos posteriores de ese deseo, origen y proceso singulares, propios de cada uno que el director acompaña. Componentes que el enfoque clínico devela pero que están presentes en toda actividad científica donde conocer y escribir están presentes. A estos sentimientos se agrega el desconocimiento de las herramientas necesarias para investigar. En ambos sentidos como directora apuntalo, andamio el proceso.

Desde el enfoque clínico el trabajo sobre la implicación (de im-plicare: plegar dentro) ocupa un lugar central. Director y tesista se implican cada uno a su modo

con el problema, el tema, los avances hechos por otros autores, etc. Es decir, no quedan afuera en el proceso, sino que se pliegan en él. Es un proceso subjetivo, relacional, singular que es necesario conocer, poniéndolo en palabras, reflexionando acerca de esas maneras peculiares de relacionarse con distintos aspectos y en distintos momentos del proceso y con el otro, sea director o tesista. Como directora, también vivo la implicación. Me implico en cada tesis en realización y con cada tesista. Es un fenómeno natural, humano que entra en la trama del proceso en una entrevista, una observación, una reunión, una lectura y en su análisis, y que tiene componentes no conscientes. Por eso, la implicación desde la clínica es analizada y para ello se requiere un tercero (el propio director, un colega, el equipo de investigación) que permita una distancia y elaboración. La implicación habla del sujeto y de aquello que es objeto de la implicación, contiene información que de no mediar el análisis puede quedar oculta o desviar, sesgando el trabajo con los datos. En la relación de acompañamiento constituye, como en toda relación, un fenómeno natural. Ambos participantes nos implicamos y lo hacemos en función de nuestro propio psiquismo, historia, experiencia y del entorno. El trabajo elaborativo sobre ella es elucidador y aporta datos.

Hemos recorrido un camino planteando que la situación de acompañamiento-dirección es una situación pedagógica que surge en torno a la función de saber y que se ubica entre la pedagogía, la ciencia y el arte.

El acompañamiento-dirección significa un trabajo de construcción de vínculo en las vicisitudes que los procesos de investigación y de aprendizaje presentan. Es un trabajo del arte de la relación, de creación a distintos niveles: del conocimiento involucrado en la construcción de una tesis que avanza un nuevo sentido a defender, a sostener; de la relación interpersonal en distintas situaciones que se va construyendo y modificando como una filigrana. Es un trabajo propio del ámbito científico. Se centra en el conocimiento en un área en la que se inscribe el problema, se nutre del conocimiento en un estado del arte y construye nuevo conocimiento con herramientas propias del campo específico. Finalmente, es una actividad pedagógica de la formación en cuanto se orienta a generar transformaciones en un sujeto para iniciarlo como investigador entrando gradualmente en una comunidad de pares e involucrando actitudes, valores, modos de relación, léxicos propios, además de las formas de investigar que pone en práctica.

En el vínculo se despliega el arte, el juego de crear lo nuevo a propósito de un

saber científico y de la formación de quienes continuarán el camino de la investigación. Dirigir es ayudar a entrar en un mundo de incertidumbres para descubrir algo distinto, recordando con Fernando Ulloa que no es el saber sino la actitud curiosa lo que perdura en la ciencia.

Bibliografía

BEILLEROT, J., C. BLANCHARD-LAVILLE y N. MOSCONI (1998), Saber y relación con el saber, Buenos Aires, Paidós.

BION, W. R. (1972), Experiencias en grupo, Buenos Aires, Paidós.

– (1975), Aprendiendo de la experiencia, Buenos Aires, Paidós.

Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia (2001), Madrid, Real Academia Española.

SOUTO, M. (2016), Pliegues de la formación, Rosario, Homo Sapiens.

WINNICOTT, D. W. (1986), Realidad y juego, Buenos Aires, Gedisa.

– (1993), Procesos de maduración y el ambiente facilitador: estudios para una teoría del desarrollo emocional, Buenos Aires, Paidós.

8. Huellas de la matemática en la relación formativa entre director de tesis y tesista

Aida María Torres Alfonso

Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba

En primer lugar, quisiera presentarme: soy profesora por vocación, por lo que mis vivencias son el resultado de una dedicación sin límites al proceso de formación. Vivo en Cuba, esa bella isla del Caribe en la cual los niños, la salud y la educación son prioridades que se atienden cotidianamente a pesar de las dificultades, sin dejar de reconocer las insuficiencias, las cuales marcan un proceso de desarrollo sostenido en el tiempo.

Estoy vinculada laboral, emocional y espiritualmente a la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas,[1] una de las tres universidades más prestigiosas de mi país. En ella me gradué como licenciada en Matemáticas, tuve mis primeros colegas, estudiantes de grado, de posgrado y pude formarme como doctora en Ciencias Pedagógicas, grado científico que me ha permitido intercambiar con tesistas cubanos y extranjeros durante más de una década.

La relación con mi directora de tesis: aprendizajes inolvidables

Me interesa compartir en este apartado algunos recuerdos centrales y detenerme específicamente en el relato sobre cómo fuimos definiendo el tema de mi investigación con mi directora. Desearía recuperar algunas huellas que marcaron

mi proceso formativo como tesista del Programa de Doctorado en Ciencias Pedagógicas[2] de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, entre 2005 y 2009.

Un primer acercamiento a un tema doctoral posible me propone mi directora de tesis de la licenciatura, una eminente profesional que nos dirigía académicamente por aquellos tiempos en la Facultad de Matemática, Física y Computación. Ella había sido invitada a impartir conferencias en una universidad de Colombia y, a raíz de su experiencia, por una parte, y por otra, mi participación activa en un proyecto comunitario con maestros y estudiantes de una escuela primaria, en una reunión que yo le había solicitado, me plantea:

Para alcanzar las metas propuestas con los profesionales que necesitamos en el siglo XXI no basta perfeccionar la enseñanza en los centros universitarios, debemos lograr que los estudiantes, desde que reciben los primeros conceptos, desarrollen las habilidades esenciales para su ulterior utilización. Por eso, te propongo que profundices en todo lo que se ha escrito y fundamentado acerca del desarrollo de habilidades en el estudiante de la escuela primaria y, quizá, de allí podrá "salir" un tema del que pueda ser yo tu directora de tesis…

Quedé un poco confundida con ese encuentro. No me esperaba esta propuesta temática, dado que ni mi formación ni la de ella era pedagógica. Sin embargo, ese fue el inicio de mi relación directora-tesista en el marco de mi doctorado. Esta profesora, en adelante "la profe", fue quien me inició en los caminos de la investigación científica y en la lectura exigente de vasta bibliografía, entre la que se encontraba una colección soviética de moda en aquellos tiempos. También me transmitió la convicción de que la aplicación de las matemáticas es imprescindible para el desarrollo social de cualquier país. Por tanto, si antes de trabajar con ella "me gustaba" este campo disciplinar, al finalizar el doctorado aprendí a disfrutarlo a través y gracias a "la profe". En ese momento, ella era la decana de la Facultad y tenía diferentes responsabilidades académicas, entre ellas, continuaba apoyando con sus conocimientos matemáticos a diferentes grupos de trabajo en la Universidad y dirigía un proyecto de investigación titulado "Programa director de matemática en las carreras técnicas de la universidad". Por mi parte, logré incorporarme a dicho programa en el que

participaban, también, varios profesores del departamento docente de la Universidad.

Algo que aprendí de “la profe” desde nuestros primeros encuentros es que dirigir una tesis de doctorado requiere que el director se considere competente en el tema de investigación o en parte de él y que no bastan los lazos de afinidad personal ni profesional para establecer la tríada director-tesista-tema. En mi pedido de aquella primera reunión, yo tuve en cuenta la admiración que me profesaba “la profe” y los indiscutibles lazos profesionales que ya existían y que perduraron en el tiempo.

Así, se fueron sucediendo muchos encuentros, algunos en su despacho y otros en su casa. Los que yo más disfrutaba eran en aquella habitación convertida en biblioteca familiar, que tuve el privilegio de utilizar y que estuvo siempre abierta para mí desde que era estudiante y mucho después que me gradué como doctora en Ciencias Pedagógicas. En una de esas reuniones, quedó conformado el primer esbozo de mi tema doctoral, “Desarrollo de habilidades y la modelación matemática en la enseñanza de la matemática en la escuela primaria”. Al terminar ese primer documento borrador, recuerdo otra enseñanza de “la profe”: “No basta con esta fundamentación, ahora debes presentar esta propuesta de tema ante el programa de doctorado para que valoren su pertinencia, por lo que debes profundizar en tu preparación pedagógica para desarrollarlo”.

Esta nueva exigencia dio lugar a diferentes obstáculos que he tenido que enfrentar a lo largo de mi proceso formativo. Guardo un aprendizaje central de mi directora de tesis: la tenacidad y la capacidad de transformar las dificultades, en oportunidades para redirigir y alcanzar los objetivos propuestos.

Recuerdo también que, en uno de estos encuentros le propongo a “la profe” la posibilidad de realizar un curso a distancia, “Teoría en educación matemática”, con un reconocido profesor de la Universidad de Granada, España. Ella me pidió que argumentara mis motivos, le expliqué que era necesario buscar en aquellas “áreas de vacancia” donde en este siglo XXI se está desarrollando la didáctica de las matemáticas. Coincidió conmigo en que era una oportunidad y que solo tenía una exigencia: si lo aprobaba, debía estar entre los mejores graduados y luego exponerle a ella los resultados de mis aprendizajes, porque reconocía que, como tesista, me estaba introduciendo en una arista del objeto investigado que era novedosa para ella. En lo personal, ese reto me motivó más para realizar el curso y alcanzar ese propósito. Más aun, comparto este estudio con quien, luego de

esta experiencia, aceptó ser mi codirectora, a pedido de “la profe”, ya que era especialista en pedagogía de la matemática. Esto me permitió realizar una fundamentación del tema doctoral desde un trabajo conjunto y la presentación exigida por “la profe” tuvo como colofón la aprobación final del tema definitivo de tesis: “La comprensión matemática en la formación del estudiante universitario”, con dirección compartida entre ambas colegas.

En fin, la humildad, el respeto por el otro y la sinceridad son baluartes de quien dirige en cualquier proceso formativo, sea a maestrandos o doctorandos. Este es el principal aprendizaje de mi directora de tesis que, creo poner en práctica cotidianamente en mi tarea de dirigir.

La experiencia de dirigir tesis doctorales: algunos recuerdos significativos

Mi primera experiencia como codirectora de un estudiante de doctorado fue compartida con un tutor extranjero ya que yo cumplía con diferentes requisitos basados en mi preparación profesional: dominio técnico del inglés y la posibilidad de rendir cuentas sistemáticamente en un proyecto de investigación internacional, cuyo tema de tesis tributaba como resultado científico.

En esta primera relación formativa, el tesista ya tenía su tema aprobado y yo no tuve participación en ese diseño debido a que, en ese momento, aún no pertenecía a dicho proyecto de investigación internacional.

Cada año académico, el doctorando tenía que concretar tres etapas de trabajo: una previa a su estancia en el exterior; durante su estadía en el extranjero y a su regreso. Si bien el plan de trabajo del tesista se elaboró en conjunto, se fue modificando en función de la concreción de estas tres etapas. Mi acompañamiento se dio en cada una de ellas. En la tercera se sumó la participación de los profesores del departamento docente de mi universidad a partir de la realización de las llamadas “sesiones científicas”. Estos eventos académicos cuentan con la participación de otros directores de tesis, el jefe del proyecto de investigación internacional y, también, se invita a otros colegas que, siendo doctores formados, realizan una evaluación de la investigación en proceso con sus resultados parciales. El tesista, luego, con las sugerencias y los señalamientos recibidos, continúa el trabajo junto con su director y/o codirector.

Durante las tres sesiones científicas previas a su defensa, por momentos, me sentí como “desnuda” ante los colegas participantes. Luego de la exposición de “mi tesista”, comenzó un debate científico. En ese intercambio, asumí como “míos” los errores detectados, lo que aún no se lograba en la investigación o lo que se consideraba contradictorio en el plano conceptual o metodológico. Sin embargo, reconozco que aprendí mucho de la experticia de los directores que participaban en esas sesiones científicas y, sobre todo, de cada uno de los tesistas del departamento, sus experiencias y sus resultados científicos.

De mi primer tesista, valoro su actitud frente al desafío de defender una tesis en otro idioma, en un país extranjero y lejos de sus colegas, familiares y amigos. Acompañarlo en su formación fue un verdadero enriquecimiento personal y profesional.

Otra experiencia diferente fue asumir la codirección de una joven profesora de mi universidad, con una reconocida trayectoria en investigaciones nacionales e internacionales sobre el tema de la gestión del conocimiento en el vínculo universidad-empresa.

Compartimos varias reuniones con la tesista. Logré que ella propusiera el diseño que requería su tesis y el valor de la fundamentación del problema científico definido desde diferentes posturas pedagógicas.

Un recuerdo que me viene a la memoria son las sesiones científicas con esta tesista. Acompañé a esta joven profesora en cada uno de dichos eventos académicos, algunos organizados desde el programa doctoral de mi universidad y otros, gestionados con expertos en su tema, en otra universidad del país. Recuerdo esos encuentros realizados lejos de nuestra casa de estudios y el entusiasmo que ella transmitía y que me contagiaba. Ambas salíamos muy fortalecidas de esos intercambios y de los aprendizajes compartidos. La tesista lograba sorprenderme por su capacidad de ser receptiva ante las críticas y/o sugerencias pero, a la vez, por su actitud segura al defender con vehemencia su resultado científico. Con el paso del tiempo, e incluso luego de pasar la defensa de tesis, esta relación se fortaleció. Ella obtuvo premios y reconocimientos que le otorgó el sistema de ciencia e innovación tecnológica de Cuba. Actualmente, la “joven profesora doctora” participa como miembro de un proyecto de investigación que yo dirijo. Mantenemos una relación profesional y una amistad que ha trascendido su proceso formativo. Esto no siempre sucede. Muchos terminan la relación cuando terminan con la entrega y la defensa de su tesis.

En un momento determinado de mi carrera, me pregunté si yo podría asumir la dirección de un estudiante doctoral, debido a que solo había codirigido tesis, aunque sí contaba con la experiencia como directora de maestrías. Asumí el desafío y desde ese rol he sufrido, he llorado, me he emocionado, pero sobre todas las cosas he crecido como profesional al aprender de mis tesistas y de mis colegas.

Mi primer reto como directora de tesis doctoral tuvo que ver con dirigir a una profesora de matemática de una universidad angoleña. Fue una vivencia inolvidable cuando ella se presentó ante mí, con una recomendación de una colega que estaba trabajando temporalmente en su universidad. Ella le sugirió que me buscara y me hablara de su intención de formarse como doctora en ciencias pedagógicas, aun cuando lo que más la limitaba era que no hablaba castellano, ni tenía ninguna formación como investigadora.

Muchas fueron mis preguntas: ¿por dónde empezar?, ¿a qué le debía dar prioridad: a la formalidad de presentar el tema o a brindarle una preparación mínima a la futura tesista en cuanto a las cuestiones idiomáticas y metodológicas? Ante tantos obstáculos, ¿debía rechazarla sin más, o admitirla luego de los resultados de uno o de algunos intercambios? En fin, demasiados interrogantes y una persona que, desde muy lejos, atravesando el océano, se presentaba ante mí con un objetivo claro de superación personal. Luego de leer la nota de recomendación de mi colega y de escuchar el “balbuceo” temeroso de la profesora en un portuñol bastante enredado, le pregunto dónde está alojada y por cuánto tiempo permanecerá en Cuba. Me dice que se aloja en un hostal en la ciudad y que su estadía será de un mes. Además, me cuenta que llegó hace dos semanas y que está haciendo un curso de castellano. Agrega que, con colaboración de algunos profesores doctores de su universidad, había esbozado un posible tema de investigación que traía impreso y me pregunta si podía revisarlo. En ese preciso momento, aun sin leer el documento que me estaba entregando, sabía que tenía delante a mi primera tesista que dirigiría desde cero y por mí misma. Enorme desafío me esperaba, y lo asumí.

Así, fuimos construyendo una relación formativa desde la primera aproximación al tema de investigación, largas jornadas de trabajo para realizar precisiones en el diseño teórico-metodológico, orientaciones bibliográficas a consultar o constatar la comprensión de un tema específico. Fue siempre un dar y recibir. A la definición del tema de investigación para que fuese valorado y aprobado por el programa de doctorado le precedieron muchas horas en las que la profesora

describía la problemática que existía en su país en cuanto a la necesidad de preparar “pedagógicamente” a los profesores de matemática.

Ahora bien, la relación formativa solo era “una realidad” cuando ella llegaba y estaba en Cuba. He aquí una característica distintiva de esta experiencia como directora, debido a que, cuando regresaba a su país, la mayoría del tiempo ella lo tenía que emplear en sus dos empleos, muy distantes uno del otro.

Cada nueva estancia en Cuba comenzaba con un primer intercambio donde, de manera colegiada, establecíamos las acciones y los objetivos a cumplir por sus semanas de trabajo. También acordábamos el contenido de cada reunión, de formación de saberes específicos sobre la práctica de investigar, de exposición ante un grupo de expertos o de preparación de artículos o ponencias para eventos científicos.

Desde el punto de vista de su proceso formativo, la tesista contó con el apoyo incondicional de mi parte, como también de todo el colectivo de doctores donde se formó: el Centro de Estudios de Educación Gaspar Jorge García Galló de mi universidad. Los resultados alcanzados en diferentes eventos académicos, los exámenes, los talleres de tesis y el acto de defensa evidenciaron un crecimiento profesional notable. Siempre que tenía la oportunidad, ella agradecía las posibilidades que le brindó la universidad cubana para su formación doctoral.

Sin embargo, luego de defender su tesis, los lazos afectivos y profesionales se han perdido. No ha existido más comunicación entre nosotras. Pienso que, quizá, en el último período de su estadía en Cuba no se haya dicho todo, o tuviese alguna expectativa hacia mí que yo no cumpliera. Sinceramente, espero que en algún momento retomemos la comunicación porque valoro mucho esta relación profesional y el intercambio cultural que habíamos fomentado. Soy optimista.

En síntesis, he pasado por otras experiencias de dirección de tesis de doctorado, pero creo que estos primeros pasos en mi práctica de dirigir encierran recuerdos muy intensos que he querido compartir en estas líneas.

Mi estilo personal como directora: la influencia de la didáctica de la matemática en mi formación

Entiendo la relación director de tesis-tesista como un proceso de enseñanza y aprendizaje donde se ponen en juego saberes y experiencias de parte de ambas personas. Tesista y director aprenden y se transforman, aunque no en un mismo nivel.

Este modo de concebir la relación formativa me permite que, ante cada nuevo desafío, pueda anticipar y planificar didácticamente el proceso de acompañamiento.

Comienzo por realizar un diagnóstico inicial con el tesista, el que puede ser de uno o varios encuentros. En esos intercambios intento comprender sus expectativas, sus metas u objetivos, sus miedos iniciales, sus posibilidades reales de enfrentar la investigación, las aristas que, dentro de una gran problemática, le atraen más para abordar un posible tema y las cuestiones concretas y materiales que pueden facilitar u obstaculizar su proceso formativo.

Luego de ese diagnóstico, realizamos de manera conjunta una planificación de las etapas por año, para que el tesista se comprometa con las metas a alcanzar en cada una de ellas. Incluimos los indicadores a evaluar en cada período, que son valorados por ambos al terminar los períodos establecidos. Todo esto es tenido en cuenta al iniciar cada nueva etapa, evaluando los objetivos cumplidos, los que no, y reacomodando las metas del nuevo período que comienza. De este proceso no redactamos ningún documento institucional. Se trata, más bien, de acuerdos y compromisos mutuos, donde interviene mucho el estado emocional del tesista, su disposición y sus posibilidades reales de avanzar. Aquí los gestos, su manera de comportarse y el grado de empatía logrado determinarán cuán cercano a una realidad alcanzable estará cada meta u objetivo. Utilizo diferentes estrategias didácticas que se convierten en apoyos para el tesista, en relación con las propias necesidades que vayan emergiendo a lo largo de toda su formación doctoral.

Las estrategias didácticas se apoyan en las diversas y posibles relaciones establecidas entre el tesista y el director, el grupo de doctorandos pares y/o con uno o varios profesores del claustro del programa de doctorado. Tengo en cuenta y valoro especialmente el entorno variado de interacción donde se desarrolla el proceso formativo de cada tesista que dirijo.

Compartiré, a modo de ejemplo, algunas de las propuestas que llevo a cabo en mi práctica como directora:

Estrategias basadas en apreciar la formación previa del tesista en relación con la práctica investigativa: en los primeros encuentros, intercambiamos acerca del modo de delimitar un tema de estudio, la importancia del contexto en el cual se desarrolla y su vínculo con la situación educativa real. Me interesa indagar los saberes previos en torno al "hacer investigación". Trato de tener siempre en consideración las posibilidades del tesista al desarrollar la investigación que estamos definiendo. Generalmente, llevo adelante y valoro los intercambios cara a cara; estrategia que, a mi juicio, es muy importante, sobre todo en los inicios de la formación doctoral, para compartir experiencias vividas y conocer posibles obstáculos personales y/o profesionales.

Al atender las necesidades formativas del tesista, le proporciono diferentes tipos de ayuda de mi parte, como también de los otros profesores del claustro y/o de otros tesistas del programa de doctorado. Por ejemplo, le facilito bibliografía, consultamos especialistas en metodología de la investigación en función de sus intereses y le recomiendo tesis doctorales ya finalizadas para que consulte, entre otros.

Estrategias basadas en orientar la socialización académica y los saberes específicos disciplinares: como directora de tesis, dedico varios intercambios a reflexionar sobre los conocimientos del tesista acerca de las ciencias pedagógicas y de la investigación en educación más allá del contexto cubano. Con posterioridad, además de orientar un estudio básico de antecedentes y de bibliografía específica relativa a su tema de estudio, realizo una invitación al tesista para que revise las tendencias actuales que se están publicando en revistas científicas referenciadas en bases de datos internacionales. De esta manera y luego de un período de formación, el tesista realiza una o varias presentaciones, no precisamente de su tema, sino de los resultados de su estudio bibliográfico de antecedentes. Este rastreo en profundidad le sirve, además, para empezar a vislumbrar las revistas donde publicar a futuro. Estos encuentros también me permiten observar y evaluar en el tesista no solo la dimensión cognitiva, sino el aspecto afectivo de su proceso formativo, al valorar sus estados de ánimo, las posibles frustraciones, los falsos optimismos y la disposición a avanzar con las etapas planificadas conjuntamente. Son encuentros que me indican los niveles de ayuda que debo ofrecerle.

Por otra parte, en estas estrategias incluyo también los saberes relativos a la

socialización académica del tesista. Considero muy importante que el propio doctorando me proponga, como resultado de sus exposiciones en los talleres, seminarios, cursos, encuentros de formación del programa, en qué eventos y revistas científicas irá presentando los resultados preliminares de su investigación. Estas cuestiones, además de ser un requisito para poder concretar el acto de defensa de su tesis y tener créditos obligatorios,[3] son habilidades a desarrollar en la formación de un investigador educativo. Aquí, considero que la función de guía del director es fundamental y, en mi caso, siempre valoro y acompaño a mis tesistas en los eventos académicos donde exponen sus ponencias. En dichos espacios, ellos saben que los estoy evaluando y que, luego, trabajaremos a partir de mis comentarios y de mis apreciaciones junto con su autoevaluación de lo realizado. También los acompaño en la preparación de los artículos para revistas científicas, principalmente en la selección del tipo de revista elegida como más conveniente según la temática y, obviamente, en la revisión final del artículo.

Estrategias para valorar el proceso general de la formación doctoral: para valorar el desarrollo por el que transita un tesista que se forma como doctor, se requiere no solo poder hilvanar los fundamentos teóricos y realizar el trabajo empírico diseñado que se va a plasmar en una tesis, sino comprobar permanentemente la calidad del proceso formativo. Esta última se expresa en la responsabilidad del tesista ante su formación como un valor a alcanzar en espacios de aprendizaje como los talleres, los cursos y los seminarios. En mi labor como directora, en esta propuesta didáctica propicio la motivación por la investigación educativa y les enseño a autoevaluarse constantemente.

Para terminar, quisiera señalar algunos rasgos que definen mi estilo personal de dirigir, influenciado, evidentemente, por mi formación en las matemáticas.

La necesidad de desarrollar y alcanzar la comprensión del fenómeno estudiado, más allá del desarrollo de habilidades investigativas y del logro final de la defensa de un trabajo, el aprendizaje colaborativo en equipo y el manejo riguroso de las tecnologías de la información son exigencias heredadas de mi formación como investigadora en didáctica de las matemática y que he incorporado en las estrategias didácticas que desarrollo como parte de mi estilo personal de dirigir.

Me caracterizo por guiar y orientar sistemáticamente al tesista, colaborando en la investigación que realiza como parte de un proyecto de investigación científica dado que esto es una exigencia y un requisito de su formación doctoral.

Todos mis tesistas consideran que soy bastante estricta durante el acompañamiento pero, en paralelo, me agradecen la exigencia y el apoyo que les brindo en lo académico. A pesar de ello, no abandono mi interés por sus preocupaciones personales, frustraciones y/o incomprensiones que, de manera, casi general, aparecen a lo largo de sus años de formación. Nunca he sido una directora indiferente. Al contrario, en ocasiones me veo algo sobreprotectora, pero solo por breves lapsos, luego intento retomar un equilibrio en mi estilo de dirigir.

Luego de la obtención del grado científico de doctor, en lo posible sigo en contacto con cada uno de mis “extesistas”, mantengo el intercambio y la colaboración con ellos en los proyectos que desarrollan en sus contextos laborales.

Me propongo siempre desarrollar en mis tesistas valores como la responsabilidad, la tenacidad, la honradez y la solidaridad. Aspectos que no siempre logro, pero, al menos, nunca renuncio a intentarlo. Creo que “el éxito” de un director de tesis se da cuando podemos constatar los cambios en el tesista que modestamente hemos ayudado a obtener y que seguramente contribuyen al desarrollo de las instituciones académicas y de la sociedad.

Por lo tanto, en mi experiencia, el intercambio y el encuentro en la formación doctoral son elementos esenciales a tener en cuenta por parte del director. Y dado que este intercambio es bidireccional, el enriquecimiento es mutuo, en un proceso que considero riguroso pero lleno de humanidad, donde el desarrollo integral del hombre es para mí el objetivo principal.

Bibliografía

TORRES ALFONSO, A. M., M. URBAY RODRÍGUEZ y Y. PADILLA CUELLAR (2018), “Desarrollo de habilidades investigativas desde el programa de doctorado en ciencias pedagógicas”, Varela, núm. 18: 115-127.

1. Esta universidad es reconocida internacionalmente ya que ha entregado el doctorado honoris causa en pedagogía a Ernesto Guevara de la Serna, el “Che”, el 28 de diciembre de 1958.

2. Programa acreditado de excelencia en 2013 por la Junta de Acreditación Nacional (JAN) y premio a la calidad que otorga la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP) en 2018.

3. En Cuba, para el otorgamiento del grado científico de doctor, al tesista se le exigen dos publicaciones y dos presentaciones en eventos nacionales o internacionales de los resultados esenciales de la investigación científica del tema de doctorado, realizadas durante el proceso formativo y previo al acto de defensa de la tesis.

9. Dirigir tesis con exigencia académica y calidez humana en el doctorado: ¿es posible?

José de la Cruz Torres Frías

Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, México

Introducción

Dirigir tesis en doctorado es una actividad compleja, multidimensional e intencionada, orientada a formar investigadores. En su desarrollo se requiere compromiso y exigencia académica, pero también comprensión y calidez humana, dado que al doctorado llega la persona, no solo el académico. Así, el tesista, si bien es un investigador en formación, es ante todo una persona que requiere ser tratada con respeto y calidad humana sin dejar de ser exigente. ¿Esto es posible? Veamos.

Para algunos quizá el foco está en la exigencia y en la calidad, muchas veces rayando en rigor o intransigencia para lograr el objetivo de la formación doctoral. Para otros, lo central está en atender las cuestiones personales del doctorando bajo el supuesto de que es su tesis y requiere desarrollar un alto grado de autonomía como investigador. Considero que en la formación doctoral la dirección de tesis puede realizarse con exigencia académica y calidez humana, como una vía para formar investigadores apasionados de su quehacer. Esta afirmación la sostengo sobre la base de mi propia experiencia como doctorando y la de ser director de tesis en ese nivel educativo. Al respecto, no hay que perder de vista que al hablar de y desde la experiencia ponemos en juego nuestra historia y referimos lo vivido; por lo mismo, lo expresado puede ser considerado

como subjetivo, tendencioso o idílico, sin embargo es experiencia vivida. A continuación, comparto esa experiencia organizada en tres grandes ejes: vivencias como doctorando, mi experiencia como director de tesis en doctorado, y reflexiones finales.

Vivencias como doctorando

Cuando realicé mis estudios de doctorado en educación en la Universidad de Guadalajara, en Jalisco, México, lo hice con la convicción interna de disfrutar al máximo dicha formación, aprender el oficio de investigador con la mayor calidad académica posible y trabajar en la tesis el tema de la formación de investigadores educativos, por ello me adscribí a línea de investigación "procesos de enseñanza-aprendizaje", donde se cultiva ese tema desde hace más de veinte años. Ahí comenzó mi aventura académica.

Durante el proceso de selección y al ingreso oficial al doctorado, me asignaron como directora de tesis a una investigadora que es referente nacional e internacional en el tema de formación de investigadores, María Guadalupe Moreno Bayardo, quien además goza de reconocimiento entre sus pares académicos como una excelente formadora y una persona con alta calidad humana. Al conocerla percibí que ambos compartíamos rasgos de la personalidad comunes: disciplina, exigencia, compromiso, honestidad, respeto, entre otros, que incidieron en el desarrollo de una buena relación académica formativa.

Desde nuestro primer encuentro de dirección de tesis, afloraron emociones compartidas: pasión por el mismo tema (la formación de investigadores), gozo por la formación y un trato humano cálido. Recuerdo que en ese momento me dijo: "José, la formación doctoral se hace una vez, y esa experiencia hay que vivirla con gozo, no hay que sufrirla". También me dijo: "Eso implica que hay que trabajar el doscientos por ciento y aprovechar al máximo tu formación". Con tono suave me puntualizó: "Hacer investigación es una actividad demandante que requiere disciplina y compromiso, distanciamiento y reflexión, no es una producción a chubasco sino una producción lenta, reposada". Además, agregó: "Déjame decirte que cuando uno es estudiante de doctorado, uno no tiene

vacaciones, estas son para producir de manera reposada sin las exigencias de los seminarios del semestre”.

Este conjunto de orientaciones iniciales hizo eco hasta el día de hoy, a tal grado que lo convertí en un estilo de trabajo personal que me permitió titularme en tiempo y forma del doctorado. A su vez, ha contribuido a sostener mi ritmo de trabajo a pesar de las dinámicas perversas y demandas diversas de las instituciones de educación superior en México, donde se realiza investigación, docencia, gestión y dirección de tesis.

Con el paso del tiempo y sin clara conciencia de ello, nuestra relación académica de dirección de tesis se convirtió en una relación humana altamente formativa, comprensiva y exigente, que me condujo a disfrutar en carne propia la formación doctoral, es decir, gozar la formación para el oficio de investigador educativo. Así, nuestros encuentros de dirección de tesis se hicieron cada vez más cercanos con mi directora de tesis, hasta transformarse en una relación humana formativa que sigo cultivando.

Ahora, en mi condición de colega y par académico, estamos en comunicación permanente, tenemos proyectos de investigación en conjunto, publicamos en coautoría y formamos parte de comités de dirección de tesis en un programa de doctorado. Además, cada quien por separado tiene sus propios proyectos, publicaciones, redes de colaboración, grupo de investigación y tesistas. Cuando surge la ocasión, salimos a comer y conversamos un rato.

Me llena de alegría poder decir que mi directora de tesis fue mi guía principal en el aprendizaje del oficio de investigador, que con ella aprendí a disfrutar el proceso de investigación y de generación de conocimiento, a gozar el proceso de formación de otros que quieren dedicarse a este oficio, a vivir cada encuentro como un descubrimiento, como una posibilidad de interaprendizaje (Werstch, 1985) y de construcción de interexperiencias (Mosconi, Beillerot y Blanchard-Laville, 2000). De ella aprendí que, como director de tesis, uno requiere ser atento con ese otro, hacer un espacio psicológico (Moreno, 2010) para atenderlo, ser exigente pero generoso con su formación y ser cálidamente humano.

En mis sesiones de dirección de tesis comprendí que el cultivo de una relación formativa empática con el doctorando es fundamental para potencializar las capacidades y disposiciones del ser humano (Luhman y Schorr, 1993); caso contrario, dichas posibilidades se minimizan, se coartan o se mutilan. Entonces,

¿cómo no reconocer todo lo que recibí?, ¿cómo no agradecer toda la dedicación, paciencia, motivación y exigencia en mi formación doctoral?, ¿cómo no ser comprometido con la formación de otros?, ¿cómo no tomarse en serio el papel de director de tesis y formador de investigadores en doctorado?

Cada vez que reflexiono y escribo sobre la dirección de tesis o sobre mi propia dirección de tesis he llegado a la conclusión de que, si me hubiera tocado otro director de tesis, con todas las distinciones y atributos académicos habidos y por haber, pero sin la calidez humana que recibí, no hubiera disfrutado mi formación doctoral y mucho menos invitaría a hacerlo. Mi historia, mi visión y mi discurso serían otros pero, como fue placentera y cálida, esta es la que cuento, la que cultivo y la que promuevo.

Mi vivencia de dirección de tesis dejó tal huella en mi vida que me resulta frustrante percibir cómo en diversos escenarios académicos asociados con la formación doctoral (tutoría, seminarios de investigación y/o metodología, coloquios de presentación de avances de tesis, reunión de grupo de investigación), tanto en el contexto nacional como en el internacional, bajo el talante de “rigor científico” o “exigencia” se minusvalora a los doctorandos, se les trata como incapaces, se subestiman sus capacidades, potencialidades y producciones. Suelen ser sometidos a la autoridad científica de sus directores de tesis –con todo y sus consecuencias, en gran medida negativas para el doctorando– (Torres, 2012), se les deje de ver como personas y se les perciba como “mercancía desechable” con la cual se obtienen puntos para la “escalera académica” o la “egoteca” de la reputación científica.

Justo ahí, cuando percibo que ocurre algo de todo lo señalado en el párrafo anterior, he llegado a la consideración de que el sujeto en y de la formación se perdió. Se ha vuelto tan común y natural ese tipo de prácticas en el contexto académico que pareciera no importar el sentido humano en los procesos de formación. De ser así, entonces, ¿de qué se trata la actividad formativa? No se niega que en algunos casos estas prácticas puedan conducir a los sujetos a rebasar ese obstáculo, empoderarse, y en consecuencia crecer, pero ¿todos tendríamos que pasar ineludiblemente por esas prácticas y modos de realizarla?

La pregunta aquí es la siguiente: ¿para lograr el desarrollo de las potencialidades y capacidades de los seres humanos en formación tenemos que desplegar una pedagogía tóxica humanamente?, ¿esa es la mejor vía para formar generaciones de reemplazo de jóvenes investigadores que se apasionen por la investigación y

el conocimiento, así como por formar a otros en dicha actividad? La respuesta parece ser no; de ser así, ¿por qué no pensar y actuar de otro modo en los procesos de formación doctoral?, ¿acaso humanidad, ciencia, exigencia y gozo son aspectos que forzosamente tienen que estar separados en la formación de investigadores y en la práctica de investigación? Considero que no, pero estoy abierto al diálogo.

Mi experiencia como director de tesis en doctorado

Al egresar del doctorado, tuve la oportunidad de incorporarme como tutor de un seminario de investigación en un programa interinstitucional de doctorado en educación en Guadalajara. Allí inició mi aventura como director de tesis con tres doctorandos. Aunque estaba contento de comenzar a formar a otros investigadores, tenía dudas de cómo hacerlo, me cuestionaba si estaba preparado para semejante tarea. Lo único que tenía claro es que esa experiencia formativa habría de ser gozosa para el doctorando y para mí; habría de ser exigente pero cálido humanamente, muy similar a lo vivido. Así que me armé de valor, asumí el reto y me involucré en la aventura de investigar de los tesistas con plena convicción de incidir en el desarrollo de sus capacidades como investigadores.

Al inicio, recuperé rasgos de la dirección de tesis vivida como doctorando, las adapté a las características personales y académicas de los tesistas, y agregué algunos aspectos que consideré importantes. Tenía claro que habría de cultivar una relación humana respetuosa y exigente en términos académicos, además de ser sensible a las capacidades y necesidades formativas del estudiante, a la complejidad de su investigación y a su evolución gradual en el desarrollo del oficio de investigador, sin que el doctorando dejara de atender su condición humana a pesar de la exigencias académicas y las experiencias de desvaloración o agresión con las que pudiera toparse durante su formación; así, sin querer, me coloqué en el lugar de un “tutor a la carta”[1] (Torres, 2011).

Una de las primeras acciones que hice fue establecer acuerdos sobre el día, la hora y la frecuencia de los encuentros de dirección de tesis para atender los avances de investigación de cada uno. Les precisé que nuestros encuentros tendrían como punto de partida el reporte escrito de sus avances, el diálogo sobre

algún contenido teórico y la solvencia de dudas específicas; sin embargo, se podía atender otro tipo de problemáticas que interfirieran en su formación doctoral. Lo anterior implicaba que como mínimo dos días antes del encuentro el estudiante enviara su avance escrito para leerlo de manera acuciosa y regresarlo con comentarios y sugerencias un día antes del encuentro acordado. Así, en la dirección de tesis conversaríamos un poco sobre cómo se siente personalmente, cómo le va en los seminarios del doctorado y qué dudas tiene sobre las observaciones planteadas en el documento. En ese diálogo se atenderían tres grandes dimensiones: la calidad humana, la exigencia científica y la calidad de la formación para el oficio de investigador, además, daría la pauta para definir el producto a entregar en el siguiente encuentro.

Desde entonces, en el primer encuentro de dirección de tesis trato de conocer a la persona que tengo frente a mí, de dónde viene, cuál es situación laboral y familiar, sus antecedentes académicos; cuál es su interés por realizar los estudios de doctorado, qué ideas tiene sobre la docencia en doctorado, sobre la enseñanza-aprendizaje de la investigación y sobre lo que espera de mí como director de tesis. En paralelo, les comparto esa misma información sobre mí y de lo que espero de cada uno como tesistas en ese nivel de estudio.

Lo anterior pasa a ser un primer punto de encuentro entre personas y un andamio para construir una relación académica humanamente atenta al otro, sin centrarse de manera exclusiva en la exigencia académica que posibilita lograr el avance de investigación solicitado en el semestre en turno, lo cual da la pauta para construir una relación de confianza, pero también de compromiso. Así comienzo a tender esos “hilos” que me permiten entretejer la calidez con la calidad y la exigencia en la dirección de tesis doctoral.

Una de las cosas que trato de dejar asentado en el primer encuentro con el tesista es que su propuesta de investigación me interesa, pero implicará trabajo disciplinado en conjunto para lograr la meta, interiorizar el oficio de investigador y concluir la tesis. Me gusta plantearles la finalidad de la formación doctoral, sus implicaciones y complicaciones, así como el compromiso que requieren asumir. Les insisto en que como sujetos no se pierdan o no se dejen absorber del todo por la formación doctoral, la cual es exigente y demandante en términos de disciplina, trabajo, producción y tiempo. Les recomiendo que aparten una tarde o un día a la semana para “consentirse”, atender la familia o los amigos, o para atender las otras esferas de su condición humana (pasiones, deseos, arte, cultura, cine, espiritualidad).

En esa misma reunión, o en la siguiente, les preciso que las observaciones y las sugerencias se derivan de la calidad, la precisión y la pertinencia de lo que se plantea en los avances, no es contra la persona. Les sugiero que en los seminarios, coloquios, congresos o escenarios académicos donde participen aprendan a escuchar al otro, tolerar el disentimiento de puntos de vista, ser cautos con lo que argumentan, incorporar de manera reflexiva la crítica que se les hace (Moreno, 2002), no atribuirles emocionalidades “en automático” a la crítica que reciben (porque le caigo mal, me quiere perjudicar, por arrogante, entre otros) y centrar la atención no en el quién o cómo de los señalamientos, sino en el qué y su pertinencia.

Para cerrar ese encuentro con el tesista, le entrego su proyecto de investigación con observaciones y sugerencias, se las explico y le solicito que para el siguiente encuentro entregue el protocolo corregido con nuevos elementos incorporados a partir de lo conversado en esa sesión. Si percibo en el documento problemas de escritura, se los hago notar y le comparto algunas opiniones respecto de la importancia de la escritura en la actividad de investigación y en el oficio de investigador. Así inicio la construcción del esperado círculo virtuoso de manera asociada a la dirección de tesis.

En esa primera experiencia de dirección de tesis doctoral percibí que a los tesistas les agradaba el trato humano que les daba, pero respondían poco a las demandas de rigor y disciplina en el desarrollo de sus tesis. Era frecuente que plantearan justificaciones acerca del poco avance logrado, o mencionaran las dificultades (muchas de orden familiar) que habían tenido para realizar la actividad solicitada. Lo anterior dificultaba lograr el nivel de avance establecido por el programa de doctorado para el fin de semestre.

Esta situación contribuyó para que problematizara mi papel como director de tesis en ese doctorado. Me pregunté de quién era el compromiso principal para lograr el avance de tesis esperado, si era mío o de ellos. Me cuestioné si tenía que ser más directivo o respetar su ritmo de trabajo, hasta dónde intervenir y hasta dónde dar espacio a la autonomía e independencia intelectual de los doctorandos, hasta dónde ser comprensivo y exigente. Así, sin querer, transité analíticamente por esa línea delgada entre lo que supone dependencia e independencia intelectual, entre rigor y comprensión en los procesos de formación de investigadores, asociada a la dirección de tesis. Solo una cosa tenía muy clara: no quería caer en posicionamientos extremos o poco productivos en término de formación.

La salida más rápida, y tal vez cómoda, era no seguir cuestionando mi papel como director de tesis y dejarlos en el lugar del “auto”: autonomía, autorregulación, autoexigencia, autodisciplina, lo cual raya, la mayoría de las veces, en descuido –y quizá olvido o abandono– del doctorando, bajo la justificación académica de que se es muy respetuoso de sus capacidades y ritmo de trabajo. Me pareció que esa no era la vía más pertinente, entonces decidí hablar con los tesistas sobre lo que ocurría para despejar dudas, saber si el escaso nivel de avance logrado era generado por una mala dirección, por poca motivación, por sugerencias contradictorias e improductivas, sobreexigencia en el ritmo de trabajo, o todas las anteriores. Para mi sorpresa, identifiqué dos respuestas complementarias: alto grado de exigencia en el ritmo de trabajo académico, al cual no estaban acostumbrados los estudiantes, e involucramiento en ocupaciones múltiples que les dejaban escaso tiempo para atender las demandas académicas de los estudios de doctorado. Simple realidad.

Si bien las respuestas identificadas me tranquilizaban, la verdad es que no terminó ahí. Seguí reflexionando la situación. Me pregunté lo siguiente: ¿cuál es mi papel como director de tesis con estudiantes adultos?, ¿acaso mi función es solo ser evaluador o avalador?, ¿acaso ser tutor o director de tesis no demanda el despliegue de procesos de formación intencionados?, ¿de quién es la responsabilidad de que se logren o no las metas planteadas?; en todo esto, ¿qué le compete al programa de doctorado, a la institución y a los pares académicos que participan como profesores del programa?, ¿qué le compete al tesista y al director de tesis?

Con esta serie de cuestionamientos en mente, inicié un reajuste de mi estrategia. Tomé en consideración las características académicas del contexto institucional y de los propios doctorandos. Comprendí que en esas circunstancias formativas son muy importantes el acompañamiento, las mediaciones, la motivación permanente y el establecimiento de metas concretas –aunque con susceptibles mejoras– para lograr los avances requeridos. Comprendí que hay una responsabilidad compartida entre institución, programa, profesores, estudiantes y director de tesis, pero que las posibilidades más estrechas de potencializar las capacidades y disposiciones de los doctorandos como investigadores era en gran parte mía, en cuanto director de tesis, así que habría de continuar con la labor formativa generando interexperiencias de formación (Mosconi, Beillerot y Blanchard-Laville, 2000).

En esta experiencia aprendí que no hay que confundir la exigencia académica

con rigidez, y que la humildad, la comprensión y el trato humano hacia el otro no habrían de confundirse con laxitud o falta de carácter. Aprendí que las múltiples posibilidades de interaprendizajes están asociadas a cómo se posiciona uno como formador frente al otro y en la disposición que se asume para aportar y hacer crecer a ese otro.

Un elemento importante a considerar es que, para realizar mi función, al tesista le compete hacer las actividades solicitadas en tiempo y forma, y cumplir con calidad las metas propuestas, para que entonces mi participación comience a tener sentido e incida en su formación de investigador. Con estas nuevas precisiones, continué mi labor de director de tesis en ese doctorado y comencé a ver avances significativos en las tesis hasta lograr la realización del trabajo de campo. Por cuestiones de cambio laboral me retiré de la institución y se les asignó otro director de tesis con quien lograron terminar la tesis y titularse. Esto en razón de que no se puede dirigir tesis sin pertenecer a la institución.

Así comencé una nueva etapa de trabajo. En esta institución no había programa de doctorado en educación sino de maestría, el cual estaba adscripto al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).[2] Comencé a asesorar tres tesis de maestría con el esquema desarrollado en la experiencia anterior y el resultado fue que todos lograron la titulación con reconocimiento. Al cierre de esa experiencia, inicié un posdoctorado que se amplió a dos años de dedicación exclusiva a la investigación y sin dirigir tesis. Al concluirlo, me incorporé como profesor a la universidad pública donde laboro y dirijo tesis en doctorado.

En esta nueva etapa, fui invitado por dos programas de doctorado adscriptos al PNPC, ubicados en dos estados diferentes de México, para participar como director de tesis. A la par, fui invitado por una universidad latinoamericana para realizar esa misma función en un doctorado. Acepté esas invitaciones porque las tres tesis son del campo de la educación y abordan objetos de estudio sobre la formación para la investigación, lo cual me permite orientar su desarrollo a nivel teórico, metodológico y epistemológico.

Desde mi experiencia, considero que el conocimiento del tema es fundamental, no solo para poder orientar y dialogar sobre él, sino también para diseñar “mediaciones a la carta” sobre la base de ese conocimiento y realizar mejores aportes a la formación del doctorando, y por supuesto, a la tesis. Se reconoce el esfuerzo que hacen quienes asumen la otra postura y los beneficios que obtienen, pero mi condición humana y mis límites de conocimiento me sostienen en la

postura asumida: no dirigir tesis de temas que no conozco.

Con los nuevos tesistas, la dirección de tesis adquirió ciertos matices. Como son estudiantes externos a mi centro de trabajo, la comunicación principal es vía Skype, WhatsApp y correo electrónico. La dinámica de dirección de tesis virtual es similar a la que realizo cara a cara. Nuestros encuentros están programados cada quince días como mínimo, con una duración de dos horas. Sin embargo, según las necesidades formativas del tesista, estas reuniones pueden realizarse una vez por semana. Si se requiere atender dudas menores pero urgentes, nos comunicamos vía WhatsApp o llamada por celular. La comunicación es abierta, la única regla es que no atiendo llamadas, mensajes o e-mail después de las diez pm. Por cuidados de salud, aprendí a ponerme límites para el descanso.

En realidad, mis sesiones de dirección de tesis son grandes charlas sobre asuntos teóricos, metodológicos, epistemológicos, de análisis de información, de pertinencia de los planteamientos, esclarecimiento de dudas y ejemplificaciones. Pero también charlas sobre su sentir y sobre su situación del momento en cuanto persona. Cuando percibo que el tesista no sabe cómo usar la teoría para construir explicaciones o teorizar, le muestro cómo lo hago y le ilustro con un artículo o libro de algún autor conocido por él, como lo hacen otros. Los asuntos epistemológicos y metodológicos los discutimos, le proporciono lecturas para que amplíe su comprensión y tenga bases teóricas para tomar decisiones fundamentadas.

Si el doctorando muestra problemas en la escritura académica (lógica, coherencia, sintaxis, correspondencia de género, entre otros), en su documento le señalo sus falencias y se las corrijo con otro color. Incluso le muestro un par de veces cómo escribiría yo la idea. Después lo pongo a leer artículos para que analice a conciencia la escritura de otros, revise la suya para mejorarla y aprenda a escribir para un público académico bajo las reglas existentes, esto como elemento clave del oficio de investigador que posibilitará su devenir como autor. Si los problemas persisten, le pido que envíe su avance a un par de formación para que lo revise y perciba que no es un asunto personal. En caso extremo, le sugiero cursar un seminario de escritura académica. Hasta ahí llega mi mediación sobre este asunto.

Si el doctorando muestra estancamiento en sus avances, o pretende abandonar el doctorado por complicaciones del momento, presto atención a esos asuntos y le ayudo a buscar algunas soluciones que le permita mantenerse en el programa y

concluir su formación. Todo este trabajo de mediación, apoyo y acompañamiento es minucioso, muy demandante, requiere paciencia, pero también de modo para decir las cosas sin agredir, para no perder de vista el sentido humano de la formación para el oficio de investigador.

Reflexiones finales

Durante los estudios de doctorado, la construcción de la tesis es una vía de formación para el oficio de investigador. El director de tesis y las diversas tareas y acciones que demanda su desarrollo requieren ser consideradas como mediaciones a la carta que posibilitan el despliegue de prácticas y estrategias de formación, orientadas a la promoción del desarrollo e interiorización del habitus científico (Bourdieu, 1976). No obstante, es necesario considerar que la formación doctoral va más allá de la elaboración de la tesis, abarca otras dimensiones como el cultivo de lo humano en los procesos de formación, donde la conclusión de la tesis con la calidad y la exigencia requerida en el contexto académico pasan a ser solo una evidencia concreta de que se ha desarrollado ese conjunto de disposiciones académicas para el oficio de investigador; sin embargo, considero necesario evidenciar también el cultivo de la humildad y la disposición al trato humano de y con los otros en la formación para el oficio de investigador. Es decir, a no perder de vista que los doctorandos “en situación de tesis” (Mancovsky, 2013) no son solo mente y cognición, y que la actividad científica no es solo cuestión de producción, prestigio, credenciales y reputación.

Quizá estos planteamientos finales sean juzgados de ser una visión romántica de la vida académico-institucional; sin embargo, mi respuesta a este tipo de pensamiento sería la siguiente: ¿acaso no podemos disoñar[3] el mundo académico y la formación doctoral?, ¿acaso se nos acabó la imaginación y la creatividad?, ¿acaso no podemos construir otras posibilidades formativas?, ¿estamos condenados a seguir la lógica mercantilista y capitalista de la ciencia y los procesos de formación predominantes, institucionalizados y naturalizados?

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1976), “Le champ scientifique”, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, núm. 2, pp. 88-104.

FILLOUX, J. C. (1996), Intersubjetividad y formación, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA-Novedades Educativas.

LUHMAN, N. y K. E. SCHORR (1993), El sistema educativo: problemas de reflexión, Universidad de Guadalajara-Universidad Iberoamericana-Iteso.

MANCOVSKY, V. (2013), “La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa”, Revista Argentina de Educación Superior, núm. 6, pp. 50-71.

MORENO, M. G. (2002), Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades, Universidad de Guadalajara.

– (2010), Historias de formación para la investigación en doctorados en educación, Cuauhtémoc, UDEG-COETCYJAL-Plaza y Valdés.

MOSCONI, N., J. BEILLEROT y C. BLANCHARD-LAVILLE (2000), Formes et formations du rapport au savoir, París, L’Harmattan.

TORRES, J. (2011), El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación, Universidad de Guadalajara.

– (2012), “Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación”, Revista Iberoamericana de Educación Superior, núm. 3, pp. 115-129.

WERSTCH, J. (1985), Vygotsky y la formación social de la mente, Barcelona, Paidós.

1. Con esta expresión se alude al director de tesis que muestra sensibilidad pedagógica para ajustar sus mediaciones según las necesidades formativas que requiere cada tesista, el carácter evolutivo de la investigación en desarrollo y la complejidad del objeto de estudio que aborda; es decir, a la interiorización

gradual del oficio de investigador.

2. En México el PNPC certifica los posgrados (maestría y doctorado) que son reconocidos por su calidad académica y les otorga apoyo financiero para la operación del programa y para becas de manutención de los estudiantes, quienes tendrán dedicación exclusiva a las actividades del posgrado que cursan.

3. Esta expresión es retomada de Carlos Manuel Calvo en su texto Del mapa escolar al territorio educativo: disoñando la escuela desde la educación, publicado en 2013 por la Universidad de la Serena, Chile. Con ella se alude a la posibilidad de diseñar nuestros sueños, de crear escenarios académicos y relaciones formativas posibles para dejar de repetir aquellas preestablecidas y naturalizadas.

Epílogo

¿“Confesiones”? Breves reflexiones para reconocer un género literario vital

Viviana Mancovsky

No se escribe por razones literarias sino por la necesidad que la vida tiene de expresarse…

María Zambrano

En las últimas líneas del prólogo de esta obra, introduje la idea de pensar los relatos vitales como “confesiones” invitando al lector a dejarse llevar por la escritura introspectiva, personal e intimista de cada uno de ellos. Luego de su lectura, desearía detenerme brevemente en este término para recobrar su centralidad en el marco de una pedagogía de la formación doctoral.

María Zambrano, en su libro Confesiones y guías,[1] plasma una de sus preocupaciones filosóficas centrales que la han acompañado a lo largo de toda su obra: la recuperación de un saber que no se distancie del ser humano. En su obra, la autora sugiere estos dos géneros literarios tendientes a alcanzar una forma de pensamiento ligada al saber de la experiencia y a la intuición y, en consecuencia, alejada de una postura filosófica racionalista y objetivable. Zambrano aborda estos dos géneros como “testimonios de otras formas de expresión, fieles a la experiencia del sujeto […] que se orientan a una posible transmisión de un saber no universalizable” (citado en Chacon, 2011: 25). La confesión, explica la autora, recupera la experiencia que es fruto del tiempo. De manera sutil y a la

vez contundente, expresa: “Todo vivir es en el tiempo, y la experiencia no es sino el conocimiento que no ha querido ser objetivamente universal para no dejar al tiempo solo” (Zambrano, 2011: 115).

Lejos de todo uso semántico del término “confesión” proveniente del mundo jurídico o religioso, los relatos de los directores de tesis reunidos en este libro dan testimonio de su experiencia vital al acompañar un sujeto en formación hacia la construcción de saberes originales y fundamentados que lo legitimen académicamente como autor. Se trata justamente de un proceso formativo que se despliega en el tiempo. Quienes participan en este libro transmiten desde sus vivencias, sus saberes singulares, únicos e imposibles de objetivar ni replicar en una suerte de manual de “buenas prácticas”. De ahí la riqueza y originalidad de sus “confesiones”. Por ello, dichos relatos pueden ser avizorados y redescubiertos a partir de algunos de los rasgos que describe Zambrano sobre este género literario.

* * *

A lo largo de todos estos años en los que he indagado sobre una pedagogía de la formación doctoral, me acompañó una libreta de notas personales como “escritura paralela”. En ella fui registrando comentarios escuchados “al pasar” de tesistas y directores, sentires y pesares de ambos, charlas informales provocadas por mí, interesada en estos temas; anécdotas y relatos diversos acerca del “mundo doctoral”. También, mis notas guardaron alguna escena de película o la referencia de un cuento o de una obra literaria vinculadas a ese mundo. A veces, mis reflexiones personales escritas surgieron a partir de situaciones bien precisas: un escuchar y observar a tesistas al exponer en público sus primeras comunicaciones en un congreso, las correcciones displicentes de un director hacia la producción escrita de un tesista, el proceder de los miembros de un jurado en la instancia de defensa de tesis, entre otras. Fueron notas muy terrenales que me dieron “a pensar”. A sentir. A recordar mi experiencia formativa. A revisar mis propias maneras de hacer mi tarea de dirección de tesis. La relectura de estas notas personales dio vida a estos párrafos con la cuales me gustaría cerrar el presente epílogo.

De la engañosa ilusión del saber sabio

Hay un saber peligroso que acecha desde los tiempos más remotos. Casi, casi desde las primeras épocas en las que las personas se acercaban y se reunían alrededor de una plaza en esas tantas mañanas de sol. En esos encuentros, se iban dando cuenta de que era fructífero escuchar y aprovechar lo que cada uno sabía. Compartir entre todos se volvía algo gozoso. Y querían saber más. En dichos intercambios solía, y suele aún, asomar el peligro. Se trata justamente de un saber que vuelve ignorante a aquel que se cree sabio. El saber sabio, bajo la ilusión de lo absoluto, deja de asomarse al mundo. Deja de compartir frutos. Se vuelve un saber sin otros.

* * *

Érase una vez un saber tan sabio que terminó asfixiando al ilustre profesor que creyó poseerlo. Desde ese día, el pobrecito vive queriendo respirar, a hurtadillas, del saber de los demás. Un mendigo, disfrazado de célebre profesor, que se arropa con la ilusión imperial de saberlo todo. De a poco, va dejando de respirar… Sin embargo, algunos de los discípulos de su séquito comienzan a disputar, de manera encubierta, el ropaje de esa engañosa ilusión… ¿Nadie puede advertirlos? ¡Cuidado! ¡Siempre se trata de un pedacito de mundo!

El pacto

No endiosarás a un maestro.

Los dioses no tienen deseo de saber porque ya lo saben todo. ¡No desean… y punto!

En cambio, un maestro sin deseo de saber es un cuerpo inerte, una tierra yerma, un árbol sin savia, un abrazo hueco, una pasión sin latidos, un mundo sin vueltas.

No repetirás a ningún maestro.

Necesitamos, antes de toda unión, sellar un pacto.

Necesito que quede claro.

El pacto es seguir sin reproducir.

El pacto es crear sin copiar.

El pacto es tu libertad. Desde el comienzo, tu libertad…

Es hora de echarte

Recoge tus cosas. Guarda para el camino algo de abrigo y comida. No mires hacia atrás, no me busques.[2] *Tienes todo este tiempo vivido, entre dos, para que amases tu propia argamasa y traces tu propio sendero. Necesito y necesitas de la despedida. Es mi modo de siempre comenzar. Dispones de nuestra experiencia compartida para ser habitada y recorrida cuantas veces quieras y lo desees. Mírala desde distintas orillas. Sacúdela. Acaríciala. Hazla hablar… En ese hablar de la experiencia, amanecerá tu propia voz…*

Y si vuelves, ya seremos algo nuevo. Tal vez, nuevos compañeros de ruta.

Bibliografía

CHACON, P. (2011) “Introducción. Otros caminos del pensar”, en M. Zambrano, Confesiones y guías, Madrid, Eutelequia.

ZAMBRANO, M. (2011), Confesiones y guías, Madrid, Eutelequia.

1. Este libro reúne diversos artículos publicados por la autora. Específicamente, me remito a uno de ellos titulado “Confesión: género literario y método”, escrito en 1943.

2. Esta pequeña frase está inspirada de otra: “No mires atrás… No vuelvas y si vuelves, no me busques”, le dice Alfredo a Toto. Para mí, es una de las escenas más intensas de la bellísima película Cinema Paradiso de Giuseppe Tornatore (1988). En ella, los dos queribles personajes se despiden: Toto, ya joven, deja su pueblo natal siciliano para probar suerte y Alfredo, mucho mayor, que había asumido una especie de paternidad protectora frente a la ausencia de un papá real que nunca regresa de la guerra. Alfredo “le enseña” el mundo del cine desde el transmitir de sus pasiones (como las escenas de besos y abrazos de las películas que censura el cura del pueblo) y el transmitir de su oficio: el “saber-hacer” de un proyectista con las máquinas primerizas de esa época.

Los autores

Claudine Blanchard-Laville. Profesora emérita de Ciencias de la Educación de la Université Paris Nanterre. Es directora de la revista de investigación Cliopsy (www.revuecliopsy.fr) y codirige la colección Savoir et Formation de la editorial L'Harmattan. Es autora de los libros Les enseignants entre plaisir et souffrance (2001, 2013) y Au risque d'enseigner (2013). También ha dirigido y codirigido numerosas obras colectivas, entre ellas, Processus inconscients et pratiques enseignantes (2009).

Mireille Cifali. Historiadora y psiconanalista. Se ha desempeñado como profesora universitaria en la Section des sciences de l'éducation de la Université de Genève hasta 2010. Sus temas de investigación se focalizan en los "oficios de la relación" e intentan comprender las dimensiones relacionales y afectivas a partir de las palabras y los gestos de los profesionales de la educación y la formación. Desde dichos temas, se preocupa por pensar y construir una "ética cotidiana". Entre sus libros más difundidos se encuentran Le lien éducatif contre-jour psychanalytique (2012), S'engager pour accompagner: valeurs des métiers de la formation (2018), Préserver un lien: éthique de métiers de la relation (2019) y Tenir parole: responsabilités des métiers de la transmission (2020).

Viviana Mancovsky. Profesora en Enseñanza Primaria, licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y doctora en Educación por la Universidad Paris X (Nanterre, Francia) y por la Universidad de Buenos Aires. Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad de Málaga (España). Actualmente, es profesora de las carreras de Educación de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. En dicha institución coordina el programa Mentorías Entre Pares de la Escuela de Humanidades. Es asesora pedagógica de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Lanús, donde lleva a

cabo la coordinación de un programa de formación docente basado en el intercambio de saberes y experiencias con profesores universitarios de primer año. Investiga en temas de pedagogía universitaria del grado y del posgrado.

María Guadalupe Moreno Bayardo. Profesora de Educación Primaria y maestra en matemáticas para la educación media. Obtuvo los grados de maestría y doctorado en educación. Es profesora investigadora titular C de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el Nivel II y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sus líneas actuales de investigación son la formación para la investigación y la formación de docentes. Entre sus obras publicadas se encuentran una centena de artículos en revistas educativas, así como veinticuatro libros y treinta capítulos de libro, la mayoría de ellos relacionados con la formación para la investigación y los posgrados en educación.

Sonia María Rocha Sampaio. Psicóloga y profesora de la Universidad Federal de Bahía (Brasil). Se desempeña como docente de los bachilleratos interdisciplinarios en Artes, Ciencia y Tecnología y en Humanidades y Salud. También es profesora en los posgrados de Psicología, Estudios Interdisciplinarios sobre la Universidad. Es directora del Observatorio de Vida estudiantil que investiga sobre la cultura y la vida de los estudiantes universitarios.

Mabela Ruiz Barbot. Licenciada en Sociología por la Universidad de la República-Uruguay. Máster en Sociología de la Educación con mención en Investigación Educativa por el Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica, Uruguay, e International Development Research Center, Canadá. Doctora en Ciencias Sociales por Flacso-Argentina. Docente e investigadora de la Universidad de la República en el campo de las ciencias sociales, la psicología y la educación. Profesora titular (grado 5) del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano y directora académica de la

Maestría en Psicología y Educación (coautora del programa) de la Facultad de Psicología, Universidad de la República. Nivel I (activo) del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Integrante del Comité Académico del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Luis Sime Poma. Profesor principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Ha obtenido el grado de Ph. D. en Ciencias Sociales de la Radboud University (Holanda) y el de magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Además, ha realizado una estancia posdoctoral en la Universidad de Extremadura (España). Es investigador calificado por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica del Perú (Concytec). Actualmente, es director del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP), coordinador del grupo de investigación "Formación y actores de la investigación educativa" (PUCP) y del nodo Perú de la Red Iberoamericana de Investigación y Formación en Posgrados en Educación.

Marta Souto. Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Su trayectoria académica ha estado dedicada a la docencia en el nivel superior y a la investigación. Dirige el programa de investigación "La clase escolar" desde 1989 en el Instituto de Investigaciones en Educación (IICE) de dicha casa de estudios. Ha sido profesora titular, titular plenaria y consulta de la Universidad de Buenos Aires, habiendo estado a cargo de la cátedra de Didáctica II de Ciencias de la Educación durante más de veinticinco años. Ha sido profesora invitada de la Universidad de París X y del Conservatoire National des Arts et Metiers (CNAM) de Francia. Sus libros más conocidos son Hacia una didáctica de lo grupal (1993), Las formaciones grupales en la escuela (2000) y Pliegues de la formación (2016). Ha obtenido diversos premios a la producción científica y varios de sus libros han sido distinguidos por la Fundación El Libro.

María Aída Torres Alfonso. Profesora titular del Centro de Estudios de Educación Gaspar Jorge García Galló de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara, Villa Clara, Cuba. Doctora en Ciencias Pedagógicas, miembro del Claustro del Doctorado en Ciencias Pedagógicas de dicha institución universitaria. Gestiona el Observatorio de Tendencias de la Educación Superior. Ha impartido docencia de posgrado en Cuba, Colombia, Nicaragua y España. Experta de la Junta de Acreditación Nacional. Miembro de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Calidad de la Formación Doctoral en Ciencias Sociales (RIICFDCSU). Ha recibido una decena de premios provinciales que otorga la Academia de Ciencias de Cuba (ACC).

José de la Cruz Torres Frías. Profesor e investigador en la Universidad de Guadalajara, México. Cuenta con estudios de licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, maestría en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato, doctorado en Educación por la Universidad de Guadalajara, posdoctorado en enseñanza de la ciencia por el CINVESTAV-Unidad Monterrey. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y cuenta con Perfil PRODEP.

Pedagogía de la formación doctoral : relatos vitales de directores de tesis / Viviana Mancovsky ... [et al.] ; Editado por Viviana Mancovsky. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Biblos, 2021.

Libro digital, EPUB - (Saberes y prácticas)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-814-030-8

1. Pedagogía. 2. Tesis Doctorales. I. Mancovsky, Viviana II. Mancovsky, Viviana, ed.

CDD 370.71

Diseño de cubierta: Luciano Tirabassi

Armado: Hernán Díaz

Conversión a formato digital: Libresque

Pasaje José M. Giuffra 318, C1064ADD Buenos Aires

info@editorialbiblos.com / www.editorialbiblos.com.ar