

Vínculo director de tesis-tesista: entre la autonomía y la heteronomía

Advisor-PhD student link: between autonomy and heteronomy

Mónica Luna-Molina & Manuel Muñiz-García

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Dr. Carlos Canseco #110, esq. con Dr. Aguirre Pequeño, Col. Mitras Centro, Monterrey.

tel. 83338233, e-mail: monica.lunaml@uanl.edu.mx

Resumen. El objetivo de este escrito es analizar el vínculo entre el director de tesis-tesista y su influencia en la formación de investigadores. El posicionamiento teórico es desde el campo de la formación de investigadores (Féry, 1997; Filloux, 1996; Souto et al., 1996). El eje del análisis gira en torno a: ¿Cómo es la influencia del vínculo director de tesis-tesista dentro de la formación de investigadores en las ciencias sociales?, ¿Cómo se instala el vínculo director de tesis-tesista dentro de la formación de investigadores en las ciencias sociales?. La investigación fue de corte cualitativo a nivel de comprensión, fundamentada en la fenomenología hermenéutica, que implica interpretar el significado de la experiencia humana. El diseño es un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo de estudio de caso a nueve díadas director de tesis-tesista. El análisis generó códigos y categorías que permitieron reflexionar críticamente sobre los modelos y dispositivos institucionales de la formación de investigadores que transitan desde la heteronomía a la autonomía.

Palabras claves: Formación, director de tesis, tesista, autonomía, heteronomía.

Abstract. The objective of this paper is to analyze how the training of researchers is, breaking down the elements of the advisory and PhD student device and intersubjective links. The theoretical positioning is from the field of research training (Filloux, 1996, Féry, 1997, Moreno et al, 2003). The axis of the analysis revolves around: What is the influence of the advisor-PhD student link within the training of researchers in the social sciences? How is the advisor-PhD student link established within the training of researchers in the social sciences?. The research was qualitative in terms of understanding, based on hermeneutical phenomenology, which

implies interpreting the meaning of human experience. The design is an exploratory, descriptive and interpretive study of case study to nine advisor-PhD student dyads with content analysis of the subjects. This analysis generated categories, codes and sub codes that allowed us to reflect critically on the models and institutional devices of the training of researchers that move from heteronomy to autonomy.

Keywords: Training of researchers, advisor, PhD student, autonomy, heteronomy.

Introducción

La educación superior en últimos años ha centralizado la formación de profesionales usuarios del conocimiento en lugar de investigadores productores de este conocimiento (Fortes & Lomnitz, 1991). Hay muchos estudios acerca de cómo se hace la ciencia, pero poco acerca de cómo los estudiantes aprenden los métodos de la ciencia (Feldman et al., 2013).

Cada vez más existe un creciente interés por obtener el grado de doctor, ya sea por obtener mayor ingreso económico (Auriol, 2010; Wendler et al., 2012), por mandato institucional para luego incursionar en el Sistema Nacional de Investigadores, dentro de nuestro contexto nacional o por un interés de crear conocimiento como desafío (Wellington & Sikes, 2006) donde el estudiante doctoral en formación, se pone a prueba lo que sabe, ahonda sus dudas, arriesga preguntas y hace evidente sus preocupaciones, puesto que un estudiante aprende a “investigar, investigando”, un asesor aprende a “dirigir, dirigiendo” (Mancovsky, 2009).

El ejercicio de formar en el marco de la díada director de tesis-tesista dentro de una institución de educación superior y específicamente, en el nivel de posgrado ha sido abordada en estudios de Carlino (2004), Hidalgo y Passarella (2009), Torres-Frías (2013), Fresán-Orozco (2002) entre otros, quienes han planteado el estudio de la relación entre director y tesista como

un objeto de indagación significativo según los propósitos, dimensiones de análisis y de abordajes teóricos y disciplinares.

La problemática de la formación se sistematiza en torno a tres vertientes, como propone Rojas-Betancourt (2009): pedagógica, institucional y social. En el plano pedagógico el principal reto es promover el acercamiento del estudiante con las metodologías científicas que están en la base del quehacer científico, así como el análisis de modelos y teorías relevantes en el campo científico.

Desde el punto de vista institucional, la oferta formativa, formal y estructurada, destinada a la formación de investigadores, entra dentro de las competencias que históricamente las universidades tienen establecidas. Además, tanto la enseñanza como el desarrollo de la actividad científica forman parte del contenido de todo proceso formativo en el sistema de Educación Superior, ya que formar científicos es uno de los procesos sociales más importantes que existen (Fernández, 2002). La vertiente Social de la formación no es menos relevante; la sociedad necesita de investigadores que creen conocimientos como base de las innovaciones, el progreso y de las mejoras sociales.

La labor de investigar es en función de la singularidad y la especialización de cada campo disciplinario, investigar significa producir un *saber* nuevo a partir de un determinado recorte de la realidad del estudio, dando cuenta de la relatividad de los saberes, es decir, su temporalidad, fragilidad e inestabilidad (Gómez & Alzate, 2014; Vercellino, 2014a, 2015b). El papel de la formación de investigadores se instala en la producción de nuevos saberes que hace al estudiante darse cuenta de la coherencia entre las etapas que se desarrollan en una investigación y de la

sistematicidad de la misma, pues la investigación nace a partir del reconocimiento de un *no-saber*.

La investigación debe tener una condición inherente a los procesos de formación, para que esto se genere es necesario que los estudiantes doctorales conozcan a profundidad los aspectos epistémicos, ontológicos, metodológicos y éticos de la investigación científica (Rojas & Aguirre, 2015), pues a partir de su reconocimiento se provee la apropiación en la experiencia profesional de la investigación y a la vez estimula a generar investigadores críticos.

Las prácticas que se dan en las Instituciones de Educación Superior son comunicadas de manera explícita o tácita y se reflejan en el día a día en los sujetos que forman parte de ellas. Estudiar para comprender las prácticas y estrategias de vinculación de investigadores con sus sujetos en formación, descubre el conocimiento compartido por los miembros que integran las comunidades de académicos y de las dinámicas institucionales, por lo que analizar este fenómeno no debería de estar subestimado y poco estudiado (Ortiz-Lefort & Barragán-González, 2013).

Explicitado lo anterior, los actores implicados en la formación de investigadores son objeto de estudio por investigar y sus diferencias según el campo de la disciplina en la cual se desenvuelven, pues este proceso de *formar-se* no está libre de períodos de vulnerabilidad subjetiva donde oscila el trabajo en lo privado y la exposición pública, el apoyo en la autoridad de los saberes (director de tesis) ya construidos y la autorización a crear nuevos saberes.

Los planteamientos que se hacen en este trabajo tienen el sustento de la investigación denominada: El vínculo director de tesis-tesista como dispositivo de formación doctoral. El reporte final está en proceso de

edición, sin embargo, ha permitido generar varios análisis, conforme al objetivo del presente artículo, se pretende analizar el vínculo director de tesis-tesista que se instala dentro del campo disciplinar de las ciencias sociales; para responder a las interrogantes: ¿Cómo es la influencia del vínculo director de tesis-tesista dentro de la formación de investigadores en las ciencias sociales?, ¿Cómo se instala el vínculo director de tesis-tesista dentro de la formación de investigadores en las ciencias sociales?

Debido al objetivo del presente artículo, se toma el modelo centrado en la formación, el cual da respuesta a la realidad que se pretende analizar. Este modelo asume que nadie forma a otro, es cada sujeto el que se forma a sí mismo (Féry, 1997), pero lo hace con el apoyo de mediaciones (Filloux, 1996). Los directores de tesis son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros, ya que son mediaciones que posibilitan la formación, por lo tanto los contenidos de un plan de estudios no son la formación en sí, sino un medio para la formación, incluso, se puede decir que las estrategias únicas de cada director de tesis son otro tipo de medio de formar-se.

En este modelo el énfasis no está puesto ni en el profesor investigador, ni en el estudiante doctoral, sino en la relación entre ambos, en sentido más amplio, en las relaciones pedagógicas como propiciadoras de una dinámica de desarrollo personal (Gatti, 2005).

Una díada de formación que funcione con esta modalidad no-directiva, se mueve en dos dimensiones: se propone y autorregula para la adquisición de determinados conocimientos; y reflexiona sobre sí mismo y analiza las interacciones, los conflictos, los avances y los retrocesos, los estancamientos, los logros, en fin: el proceso seguido individual y colectivamente (Gatti, 2005).

Los supuestos básicos del modelo centrado en la formación implican (Gatti, 2005):

- La formación no se confunde ni con la enseñanza ni con el aprendizaje; se integran como soportes de la formación.
- Nadie se forma solo; los docentes, los libros, las experiencias compartidas, son los mediadores.
- La formación tiene que ver con toda la persona: con lo intelectual y con lo afectivo, con lo consciente y con lo inconsciente.
- La formación se inscribe en una historia individual, atravesada por múltiples determinaciones: familiares, institucionales, generacionales, sociales, culturales.
- Los dispositivos de formación promueven la autonomía y el compromiso ético.

El trabajo con la subjetividad, insoslayable en el modelo centrado en la formación, es aún un asunto pendiente –y escabroso- en las Instituciones de Educación Superior. El acogimiento de un modelo por parte de un profesor investigador no siempre es producto de un proceso consciente. El director de tesis incorpora a lo largo de su biografía académica, modelos que vivenció, y con lo que se identificó durante su vida estudiantil, pues el peso de los “habitus” profesionales (Bourdieu, 2008) es más decisivo en la práctica, que el conocimiento y análisis crítico de los modelos teóricos.

En este proceso de formación de investigadores, se despliega para Mancovsky y Moreno-Bayardo (2015) una relación formativa singular entre director de tesis y tesista. Esa relación facilita la construcción de un vínculo intersubjetivo que despierta motivaciones, intereses, propósitos, tipos de prácticas, de saberes y sentimientos, de ambos sujetos implicados, y a la vez, dicha relación pasa por diferentes etapas –y también tensiones-, propio del

desarrollo de un proyecto de investigación en el marco de una formación doctoral.

Aspectos como los paradigmas epistemológicos investigativos de los profesores-investigadores, la concepción de estos sobre la investigación, así como los significados tanto de directores como de los tesisistas frente a la investigación, emergen en los procesos de formación. Fontaines et al. (2007) señalan la manera en que la tendencia de los directores de tesis puede terminar por propugnar un estilo de enseñanza basado en el dogmatismo y en el reduccionismo en el abordaje de la “realidad”.

Metodología

La investigación fue de corte cualitativo a nivel de comprensión, fundamentada en la fenomenología hermenéutica, que implica interpretar el significado de la experiencia humana (Colás, 1998). La condición inédita de este estudio es descriptivo y a la vez, exploratorio. Descriptivo porque intenta identificar y delimitar elementos que inciden en el fenómeno estudiado, y exploratorio porque se pretende un acercamiento entre la teoría y la realidad objeto de estudio.

Participantes

La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. La obligación primordial es la de comprender el caso en cuestión (Stake, 2005a, 2007b). Los sujetos de este estudio están bajo la modalidad de diádas, por un lado, en estudiantes doctorales, denominados como tesisistas, que se encuentren en proceso formativo dentro de la disciplinas de las ciencias sociales, del área metropolitana de Monterrey, Nuevo León,

México y por el otro, profesores investigadores, denominados directores de tesis, que se desempeñan con dicho rol.

En total fueron 18 participantes, 9 hombres y 9 mujeres, para dar en total 9 díadas director de tesis-tesista que estuvieran inmersos en un programa doctoral dentro de la disciplina de las ciencias sociales. En la tabla 1 se muestran datos descriptivos de la muestra como son el género, las nacionalidades, nivel dentro del Sistema Nacional de Investigadores y edades.

Tabla 1
Datos descriptivos de la muestra

No. de díada	Género del director de tesis/tesista	Nacionalidad director de tesis	Nivel SNI director de tesis	Nacionalidad tesista	Edad del tesista
1	Hombre/hombre	Argentino	1	Mexicano	29 años
2	Hombre/hombre	Español	2	Mexicano	35 años
3	Hombre/mujer	Mexicano	No pertenece	Colombiana	32 años
4	Mujer/hombre	Mexicana	1	Mexicano	44 años
5	Hombre/hombre	Español	1	Mexicano	33 años
6	Hombre/mujer	Mexicano	2	Mexicana	54 años
7	Mujer/mujer	Mexicana	1	Estadounidense	28 años
8	Mujer/mujer	Uruguaya	No pertenece	Mexicana	29 años
9	Mujer/mujer	Francesa	No pertenece	Mexicana	33 años

Trabajo de campo

Se estableció contacto vía correo electrónico para acordar una cita, en el día y hora señalados por el sujeto en turno, se elaboraron las entrevistas semiestructuradas, firmando al inicio de ésta el consentimiento informado, donde se les explicó que las entrevistas son audiograbadas y los resultados que se obtuvieran son con fines científicos como parte del rigor ético del estudio. Las entrevistas se realizaron de manera individual, por un lado, el director de tesis y por el otro, el tesista.

Una vez realizadas las preguntas a explorar de cada dimensión, se seguía el discurso de los sujetos donde surgían nuevos cuestionamientos que se exploraron hasta agotar el tema y se continuó con la siguiente dimensión a investigar. La duración de las entrevistas osciló entre 40 y 90 minutos; se daba por terminada la entrevista cuando se agotaban las respuestas sobre las dimensiones a explorar.

Cada entrevista se transcribió y registró en un documento Word. El Software cualitativo Atlas Ti 7.0 fue utilizado como asistente para analizar los datos. Se obtuvieron como producto de las entrevistas 274 cuartillas de texto. Durante el análisis se seleccionaron segmentos significativos de las entrevistas, se crearon citas y códigos de manera inductiva, después se agruparon en categorías integrando lo deductivo con lo inductivo (figura 1).

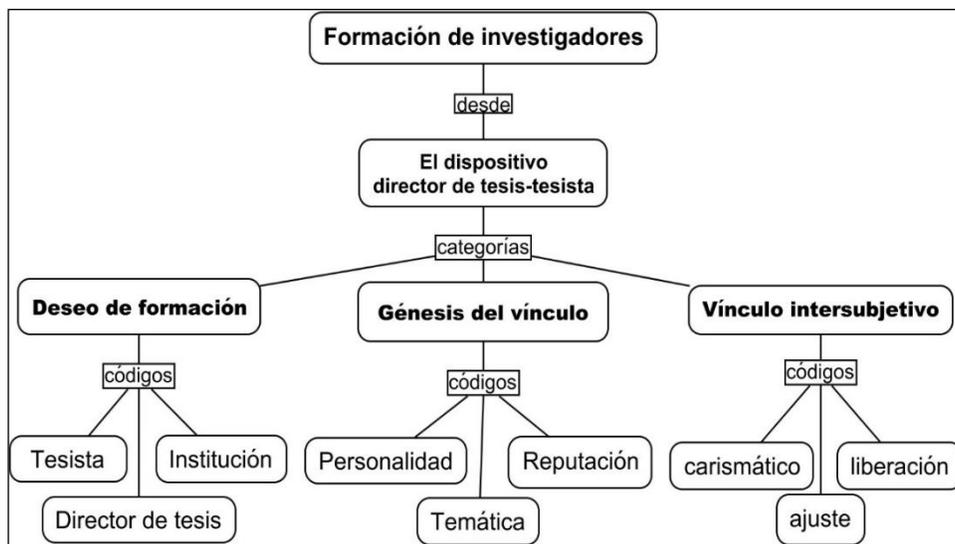


Figura 1. Categorías y códigos del análisis de entrevistas. (Fuente: elaboración propia)

Análisis de datos

Para desglosar el comportamiento de los sujetos de este fenómeno es preciso la interpretación del mismo por ser un estudio de tipo fenomenológico hermenéutico. A partir de los resultados de esta investigación, basados en entrevistas a directores de tesis y a tesistas de distintos contextos institucionales da la posibilidad de nombrar a ese escenario de reflexión como un incipiente campo dentro de la Pedagogía de la Formación, donde se creó un modelo teórico con comprobación empírica cualitativa, nombrado como: El vínculo director de tesis-tesista como dispositivo de formación doctoral (figura 2). Surge de la necesidad de problematizar y dar sentido a la naturaleza de este vínculo intersubjetivo que se despliega en el tiempo y levanta motivaciones, intereses, propósitos, saberes, y emociones tanto de parte del sujeto en formación como del director de tesis.

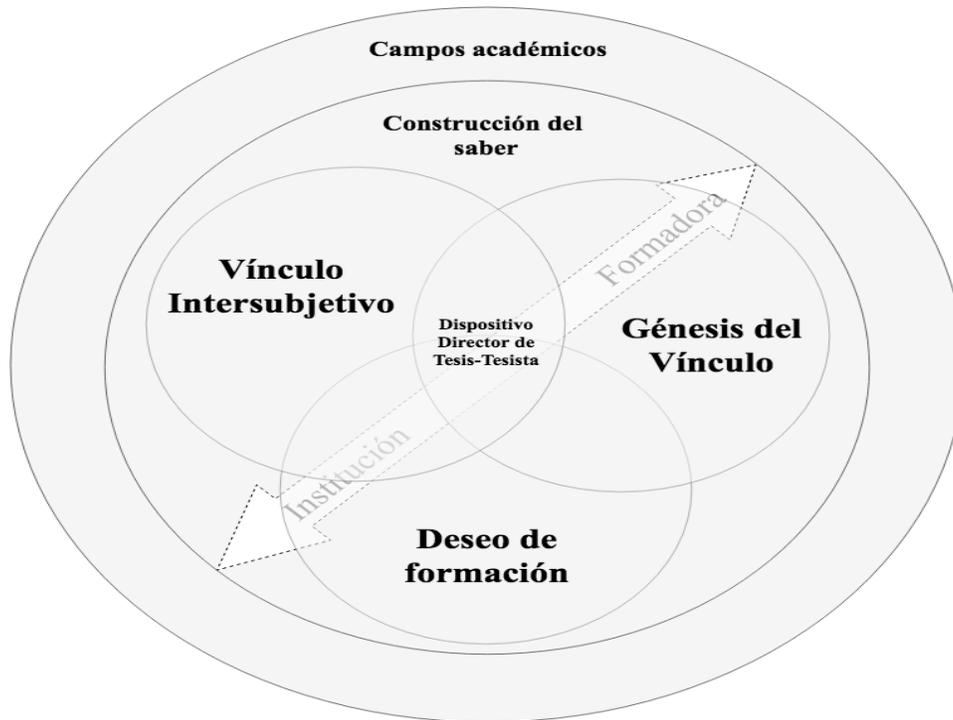


Figura 2. El vínculo director de tesis-tesista como dispositivo de formación doctoral (Fuente: elaboración propia)

La comprensión del sentido y valor de este modelo es que pasa por comprender que formar para «aprender a investigar» es un proceso dado en un contexto y cultura científica específica, anclado desde la construcción del saber, dirigido a promover cambios cognitivos y emocionales en los sujetos que les lleve a dar sentido, valor y alcance a la actividad científica. Crea una movilización de la persona en toda su extensión. Aprender a ser investigador supone una actividad de construcción, de-construcción, re-construcción e integración de conocimientos dentro de una cultura científica propia.

Este modelo planteado se configuró de la siguiente manera: la piedra angular es el *dispositivo director de tesis-tesista*, abordado desde Souto (1996) con su teoría sobre dispositivos de formación; Becher (1994) ayuda a problematizar la naturaleza de las culturas disciplinarias a partir de los *campos del conocimiento* de Kolb-Biglan; Beillerot (1996), por su parte, con su teoría de Saber y relación con el Saber, sirve para desglosar la esfera de la *construcción del saber*; lo que se sitúa como esferas que dan sentido al *dispositivo director de tesis-tesista* es el *deseo de formación*, la *génesis del vínculo* y el *vínculo intersubjetivo*, las dos primeras son de índole totalmente empírico (aportes de este estudio) y la última, Férry (1997) con la teoría de la intersubjetividad y formación, ahonda sobre el vínculo en sí; por último, todo este proceso no puede situarse aisladamente, por lo que con Mendel (1996) se esboza a la *institución formadora*, desde su teoría del sociopsicoanálisis.

En este proyecto de investigación de dimensión más amplia se abordan todas las esferas mencionadas, sin embargo para este artículo se acotará a desglosar sólo lo relacionado a los elementos que dan sentido al dispositivo director de tesis-tesista: el deseo de formación, la génesis del vínculo y el vínculo intersubjetivo.

Resultados

El Dispositivo director de tesis-tesista

La construcción de dispositivos de formación implica capturar la complejidad del interjuego que se da entre las capacidades y competencias, tanto del director de tesis como del tesista. El nombrarse como dispositivo director de tesis-tesista es debido a que se toma el concepto de dispositivo como un mecanismo que desarrolla determinadas acciones para cumplir con

un objetivo, en este caso, formar investigadores, pero también es una construcción social y técnica por su naturaleza estratégica y la articulación saber/poder (Souto, 1996).

Dentro de este dispositivo, las nociones de *enseñante* y *aprendiente* son requeridas (Fernández, 2003), no son equivalentes a los lugares estudiante y docente; pues enseñante y aprendiente remiten a un posicionamiento subjetivo en dicha situación. Esta autora señala que:

“El concepto de *sujeto aprendiente* se construye a partir de su relación con el de *sujeto enseñante*, ya que son dos posiciones subjetivas, presentes en una misma persona, en un mismo momento. Más aún: el aprender sólo acontece desde esta simultaneidad. Hasta podría decir que para realizar un buen aprendizaje es necesario conectarse más con el posicionamiento enseñante que con el aprendiente. Y, sin duda, se enseña desde el posicionamiento aprendiente” (Fernández, 2003, p. 63).

En la cultura científica propia de cada campo del conocimiento, en este caso, en la disciplina de las ciencias sociales, el aprendiz de investigador (tesista) tiene dos referentes claros: la actividad científica que genera la cultura científica a la que se incorpora, y el director de tesis como instrumento mediador en su proceso formativo. El director de tesis modula y pauta ese proceso, la actividad científica que realiza el aprendiz de investigador está sometida a un proceso continuo de construcción por la influencia que ejerce su director de tesis como creador de oportunidades de aprendizaje. Este proceso de interacción dialéctica constante entre el mundo social (es decir, la cultura científica a la que el investigador se incorpora) y el cambio individual es la base del cambio cognitivo necesario e imprescindible para la creación y desarrollo de una identidad investigadora.

A continuación se cita la perspectiva de algunos directores de tesis sobre la función de formar investigadores, donde describen lo que esperan del tesista, es decir, del sujeto aprendiente, pero sin desprenderse de lo que implica su rol como directores de tesis, es decir, de sujetos enseñanantes, ambos están determinados por la autonomía.

D11D: (...) no hay otra forma más que lean y que tengan capacidad de confrontación para discutir los temas (...) con la gente que yo dirijo la tesis, es una permanente discusión... a mí me implica también prepararme ¿no? a mí me implica saber de su tema y me implica que podamos establecer esta discusión...tengan la oportunidad de crear su propio discurso que eso me interesa mucho y creo que los enriquece más y eso se hace confrontándolos.

D17D: (...) tienen que ser ellos mismos los que produzcan el conocimiento (...) tardan un tiempo en hacerse dueños de su objeto de estudio (...), entonces los cambios son muchos, actuamos nosotros, obviamente, de forma consciente, inconsciente, no sé en qué medida por cada profe (...) la formación justamente está en zona de conflicto, es que al final en cinco años actúa sobre el ser.

D1D: (...) la práctica es el elemento fundamental de formación insustituible para formar a un investigador, de eso no tengo duda (...) aun cuando la cosa que los, investigadores se forman en el doctorado, eso yo no lo creo, yo creo que los investigadores se forman desde siempre

D9D: (...) lo que me interesa es que ellos obtengan el conocimiento suficiente, ellos se tienen que convertir en expertos en el tema y tienen que identificar las contradicciones en la investigación reciente, para poder plantear pues un problema de investigación.

El Deseo de formación en el dispositivo director de tesis-tesista

Este componente hace alusión a las formas de elección para formarse, es decir, de qué sujeto surge el deseo de formación. El análisis de las respuestas radicó en tres tipos: Tesista, Director de tesis e Institución. La primera sucede cuando el tesista se encuentra en posición de elegir a quien desea que lo forme, es decir, qué director de tesis elegir para que lo acompañe a lo largo de sus estudios doctorales. La segunda acontece cuando el deseo surge del director de tesis invitar al tesista para que sea formado. La tercera opción es cuando se “deposita” en la institución –universidad- el deseo de que “una” al tesista con su director de tesis, esto mediante un espacio nombrado como comité doctoral se designa quién se formará con quien, con la “lógica” que el tema del proyecto de investigación es el punto en común entre ambos.

En relación al deseo de formación por parte del Director de tesis versa sobre la necesidad de obtener reconocimiento profesional. Lo más importante que busca el investigador no es el poder, ni la riqueza, sino la buena reputación, puesto que los incentivos dominantes para la investigación son la curiosidad intelectual, el orgullo profesional y la ambición, en conjunto se englobaría como: “el deseo de renombre” (Hardy,

1941). Se cita a una tesista donde ejemplifica la relación de inicio con su director de tesis donde el reconocimiento se evidencia:

D14T: (...) era mi maestra (desde licenciatura) y en el grupo yo creo que nadie participaba entonces yo era así de las pocas que participaban, las pocas que leían, entonces también este pues no faltaba a sus clases, procuraba no faltar a las clases porque eran de las clases que me gustaban, o sea, yo siempre veía, siempre las de la doctora S. que daba clase eran las clases que más me gustaban entonces pues yo procuraba no llegar tarde, no faltar, siempre participar, yo creo que desde ahí siempre tuvimos una buena relación.

En la dinámica del deseo de formación por parte de la Institución, se identifica el discurso de la institución jerárquica, donde el proceso de la formación no está ajena a elementos sociales, históricos y estructurales que le rodean (Albornoz-Muñoz et al., 2017). Un tesista al momento de la entrevista se re-conoce al escuchar-se sobre cómo inició su relación con el director de tesis, pero a la vez, cómo ha ido mutando:

D4T: : (...) pues, me habían comentado que era bueno (pausa leve), que era bueno como investigador y tenía muchas publicaciones, tenía la formación de filósofo y aparte la de derecho también, entonces, este, pues ya cuando platicamos pues hubo, digo, él es una persona accesible y este muy activa, entonces yo vi que era una buena oportunidad que tuviera esa asesoría (...) era un poco diferente como lo había visto en un inicio, me di cuenta que él utilizaba mucho a sus asistentes, a sus becarios y a sus asesorados para su propia investigación (...)

Cuando el deseo de formación deviene del Tesista apuntala al sujeto psíquico que existe sólo en relación con el otro (Filloux, 1996); es decir, el director de tesis es y sólo es en relación con el tesista, por lo tanto, es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocirme como sujeto; es decir, yo soy sólo si soy reconocido por el otro y reconozco a otro. Un prototipo de esto se esboza en palabras de un tesista al mencionar a su director de tesis:

D2T: la verdad es que la dirección del Dr. I. era algo que yo deseaba significativamente (...) el Dr. I. tiene mucha reputación, para mí significa mucho que venga su nombre junto al mío, o sea, sencillamente por la reputación (...)

La Génesis del vínculo en el dispositivo director de tesis-tesista

Este componente de carácter empírico, proviene del discurso de ambos lados de la díada, donde se pueden categorizar en tres tipos: Personalidad, Reputación y Temática. En el plano Personalidad estriba en que la unión del director de tesis con el tesista y viceversa se configura por afinidades personales, ideológicas y metodológicas. Desde el punto de vista Reputación presenta el rol del director de tesis desde los logros que ha tenido a nivel formativo, formal y estructurado dentro de la comunidad científica. La vertiente Temática es el director de tesis que señala la necesidad de investigadores que creen conocimientos como base en el progreso social

En relación a la categorización de la génesis del vínculo por Personalidad es de destacarse que los directores de tesis que se responsabilizan de la dirección de trabajos de investigación y tesis doctorales asumen, implícitamente, ser agentes activos de la formación, a

través del tutorío y seguimiento personalizado de los avances intelectuales de los doctorandos; sin embargo, pocas veces se es consciente de esta doble tarea, tanto de guiar un trabajo de investigación y a la vez formar a los estudiantes doctorales. Esta problemática conviene abordarla de forma fundamentada, Colás-Bravo et al. (2014) enfatizan y demuestran que la faceta de acompañamiento emocional es clave en el proceso de formación científica. A continuación se cita a un director de tesis que asume este rol:

D7D: lo que a mí me gusta más es que los estudiantes sean autónomos y eso es bien difícil, es muy difícil porque ya aquí entra en juego la personalidad de los estudiantes también, las propias habilidades, los tiempos que ellos tienen, su propia vida personal ¿no? (...) a mí me gusta eh, que ellos puedan desarrollar el pensamiento autónomo lo cual no es fácil porque a veces pudieran, me dan la impresión de que a veces sienten que es como un, un no acompañamiento (...) es imposible que uno sepa todo, entonces y uno tiene también ciertas habilidades como asesor (...) sí es así como, dejarles ese nivel de libertad pero sin que ese nivel de libertad ellos piensen que uno no los está acompañando.

Desde el punto de vista de la génesis del vínculo por Reputación está relacionado con la oferta educativa formativa, formal y estructurada, destinada a la formación de investigadores, converge con lo que es asignado, histórica y socialmente a las universidades. Un director de tesis ilustra lo anterior en el siguiente extracto de la entrevista donde se cuestiona sobre la mejor manera de llevar a sus tesis en la conformación de su identidad como parte importante de su rol como director de tesis:

D10D: (...) la identidad para ser investigador es (...) es publicar, sé que es publicar pero por su, por el momento en el que están, si a mí me costara menos, si me está costando tanto que saquen una tesis en tiempo y forma, pues, ¿qué será mejor?, a veces pienso, ¿Qué será mejor?, ¿Qué escriban artículos, que escriban capítulos y esos convertirlos en parte de su tesis? ¿o vamos estudiando la tesis y que a partir de la tesis vayan sacando artículos? He probado las dos cosas, he visto las dos cosas, creo que tenemos que ir viendo también un poco la naturaleza de los proyectos y de los chicos.

La vertiente de la génesis del vínculo por Temática acontece cuando los tesistas se manejan por intuición y priorizan el interés por una línea de investigación común a sus intereses, común a su director de tesis. Una tesista expresa la trascendencia de su rol como investigadora en formación:

D11T: creo que la investigación debe ser dirigida a la solución de problemas sociales, no tiene caso hacer investigación si no vas a ayudar a nadie, porque al final de cuentas, nosotros como profesionistas debemos prestar un servicio a la sociedad para mejorar la calidad de vida de las personas pero si yo nada más me preparo para mí y me lleno para mí, entonces, no tiene caso porque no estoy contribuyendo a la mejoría de la sociedad.

El Vínculo intersubjetivo en el dispositivo director de tesis-tesista

Este elemento en el modelo propuesto se basa en cómo se configura este vínculo, ya que a los tesistas se les ve preocupados buscando un director, a partir de recomendaciones, sin muchas referencias sobre la

persona a quien se están dirigiendo; otros, se manejan por intuición y priorizan el interés por una línea de investigación común a sus intereses. Salvo los casos en que el vínculo se estableció por instancias previas de conocimiento, el discurso de la búsqueda de un director de tesis no parece ser algo trivial ni insignificante.

A quién elegir, qué criterios tomar en cuenta y ser aceptado por el director son cuestiones repetidas que aparecen en los relatos de los tesistas. A partir de dicha elección, señalan Mancovsky y Moreno-Bayardo (2015), se concreta el inicio de un vínculo intersubjetivo que va adoptando múltiples rasgos y matices, atravesando diferentes etapas.

Férry (1997) como valor representativo y no normativo nombra tres formas de vincularse en el acto formativo: el vínculo carismático, el de ajuste y el de liberación. El primero se centra en la persona del director de tesis. El segundo, en el conocimiento del tesista y el tercero, en la relación director de tesis-tesista.

El vínculo carismático basa su fuerza coercitiva en la ejemplaridad de una persona, sostenida y atravesada en una relación asimétrica, la cual genera poder que se manifiesta en la tutoría de diferentes maneras: el plagio, el uso de ideas originales o datos obtenidos por el tesista por parte del director, la situación vulnerable del tesista, las relaciones de dependencia, entre otras (Férry, 1997). Extractos de una díada denotan este tipo de vínculo:

D3D: (...) si a mí no me interesa lo que me proponen, no voy a admitir al asesorado, o sea, a mí me interesaría que realmente investigar sea algo que me reporta a mí algo, de conocimiento (...) hay asesorados que son muy rígidos, que no se dejan moldear y no se dejan orientar.

D3T: (...) era un poco diferente como lo había visto en un inicio, me di cuenta que él utilizaba mucho a sus asistentes, a sus becarios y a sus asesorados para su propia investigación, eh, es decir, les pedía “bueno, ármame tal esto, un artículo y lo firmamos los dos”, cosas así, este o refritaba sus propios artículos y a mí eso, no me gustaba nada o que poner a hacer, los ponía a hacer pues presentaciones de power point para sus exposiciones a partir de artículos y yo siempre me rehusé a, a ser parte de eso (...)

El vínculo de ajuste se caracteriza por ajustar su intervención a las necesidades y a las posibilidades del tesista. La búsqueda de tecnicidad pedagógica centra al tesista como objeto de transformaciones educativas (Férry, 1997) La díada que proyecta esta idea es a través de este discurso:

D9D: (...) la gente es gente y que cada uno es único e irrepetible y tienes que saber encontrar, es como ese justo medio entre el proceso que te tengo que acompañar y que te tengo que orientar y las posibilidades y las capacidades tuyas, hasta donde te jaló las riendas (...) poder adaptarte a ellos, sin perder la exigencia, sin perder el...el rumbo (...)

D9T: Siéndote muy, muy honesto, muy franco, el doctorado, sinceramente, no lo necesitaba, eh, no por tener este grado iba a tener un mejor trabajo, iba a obtener mayor reputación, ni nada por el estilo, sin embargo, la Dra. Y. me estuvo insistiendo mucho debido a

toda la experiencia que gracias a Dios he estado acumulando durante todos estos años.

El vínculo de liberación realza que “liberar es dejar libre, quitar lo que molesta”, se centra en la relación intersubjetiva entre director de tesis y tesista y no en ellos (Férry, 1997). Un tipo de díada con esta dinámica es la siguiente:

D17D: (...) sí soy un poco quizás demasiado libre, soy muy así de que, “tú tienes que encontrar, no te voy a decir, lee esto, esto y esto” pero al final también tienes que poder encontrar tú qué tienes que leer ¿no? hay mucho de eso, algo (...) una parte importante para mí es que aprendan a recibir críticas sin sentirse ellos (...) la crítica es sobre tu trabajo, tienes que aguantar la crítica del trabajo y poder responder a eso pero tampoco defenderte por defenderte ¿no? o irte llorando (...)

D17T: (...) realmente me deja a mí ser autónoma en ese aspecto (...) entonces ella siempre me ha dado a mí la libertad (...) con ciertas precisiones de su parte para ir moldeando el proceso pero siempre muy libre, muy libre, eh, creo que eso ha sido la clave de la riqueza de mi proceso, estos 5 años (...)

Discusión

Bajo los objetivos planteados para este artículo se proclaman reflexiones en torno al fenómeno estudiado, para comenzar, es indudable que los directores de tesis y los tesistas están formados por la investigación.

La formación debe implicar una iniciación a la investigación porque ésta permite un modo de apropiación activo de los conocimientos y creencias sociales y humanas.

La investigación se la aprende haciéndola. Es decir, aprender a investigar entra en un proceder activo. La investigación es necesaria porque aprender a hacer investigación es distinto a estar en investigación. Filloux (1996) marca que hacer investigación es entregarse a aprender y hacer de tal manera que el tesista apunte a, profundice en una manera de investigar, en una manera de hacer. Hacer investigación conduce a aprender, a ver u observar ya que una buena investigación describe lo que ocurre, lo comprende pero no dice lo que debe hacer. El tesista debe seleccionar entre todos los saberes los que cree más útiles en un momento u otro y es un trabajo complejo; se topa con este punto de la mediación entre teoría y práctica.

Hacer investigación no es pensar. Hacer investigación es implementar dispositivos y procedimientos para tratar de extraer fracciones de explicación de lo real. Pensar tiene más que ver con lo filosófico, con lo existencial; ambas surgieron en los discursos de los sujetos estudiados donde cada día se posicionó en un lugar o en otro, donde pareciera que es ininteligible situarse en el hacer investigación y en el estar en investigación al mismo tiempo.

Al director de tesis, es pertinente mencionar que requiere y -demanda- una pedagogía de la investigación. Pareciera que la dirección de tesis no es una práctica que requiera de una formación previa específica, sólo se sostiene formalmente desde la experiencia anterior de “haber sido dirigido”. Sólo por el hecho de haber pasado por la experiencia de realizar un doctorado, un director, habilita la experiencia posterior de estar preparado

para dirigir (Mancovsky, 2013). Lo que se deja entrever de esta situación, sin duda autorizada institucionalmente, es que se da por supuesto que las prácticas de enseñar/investigar/formar para la investigación se ponen en el plano de igualdad y se habilitan con sólo poseer el título de “doctor”.

La inquietud de los directores de tesis es en reconocer que formar investigadores, “dirigir tesistas”, es una de las tareas más complejas de realizar por lo complicado de la relación que se entabla, la dedicación, el tiempo que consume y sobre todo, la responsabilidad que conlleva acompañar un proyecto formativo que llegue a consumarse, donde, el director también queda expuesto.

La pregunta es: las instituciones de educación superior que brindan programas de formación doctoral, ¿qué espacio ofrece para problematizar esta situación?, ya que pareciera que se “evita”, pues al profesor investigador se le asignan múltiples funciones que lo único que denota es una limitada concepción –desde la institución- de la docencia anclada en un aumento de asignaturas y número de estudiantes. Incluso en el interior de las instituciones no hay visiones compartidas entre las prioridades de los administradores e investigadores, que se refleja en estar “en todo y en nada”, estos siguen bajo la presión de cumplir con tareas de docencia, administrativas, de difusión, de formación, que desvían su atención de la generación de conocimientos (Ortiz-Lefort et al., 2015).

El director no es simplemente una máquina de formar. Si se es una máquina de formar se aplica una técnica de formación de manera mecánica, ya sea que se formen docentes o directores de empresa; incluso en este sistema político, económico y social en el que vivimos –y padecemos- todo el mundo queda muy satisfecho, pero no hay nada que produzca un cambio real en el otro y en sí mismo. Entonces es en la medida en que el director de

tesis piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que vive, es a partir de esta reflexión que puede autoformarse como formador. Es así como se puede ayudar al formado a ir más allá de la simple absorción de conocimientos. La formación per se es la dinámica de un desarrollo personal. Una formación no se recibe. No se puede hablar de un formador y un formado. Hablar de un formador y de un formado es afirmar que hay un polo activo, el director, y un polo pasivo, el tesista.

El discurso que circula por parte de los tesistas acerca de la relación formativa que entablan con su director de tesis en el transcurso de su formación con sus respectivos avatares, sólo queda en el plano de lo anecdótico y sólo es compartido con los allegados en esa experiencia. Una vez más, el vínculo director de tesis-tesista no es leído ni abordado institucionalmente. Parece existir una ausencia –o negación- de la mirada institucional. Es posible que podría llegar a ser que en la vida académica, la dimensión personal y vincular, es decir, el mundo de los afectos que se entraman en toda relación intersubjetiva no tienen una legitimidad reconocida, a pesar de “sentirse” institucionalmente sus efectos (Castoriadis, 1975).

Llama la atención que el vínculo intersubjetivo no se convierta en un analizador institucional para indagar el impacto que tiene dicho vínculo en la culminación de los estudios de doctorado. ¿Por qué no se aborda institucionalmente el análisis de la relación que incide en la calidad de una tesis doctoral?, ¿Por qué no se aborda esta relación compleja que nace dentro de la institución de educación superior?, preguntas por hacerse para abrir investigación, y también, para cuestionar a las instituciones que pretenden formar individuos autónomos que desarrollen una subjetivación reflexiva que promueva la libertad, la creatividad y por ende la autodeterminación, sin

embargo, sostienen condiciones de heteronomía, al soslayar cuestionarse los precedentes que las instituyen alienándose a sus modelos y dispositivos de formación de investigadores. Las instituciones tienen que asegurar su propia conservación.

Referencias

- Albornoz-Muñoz, N., Cornejo-Chávez, R. y Assaél-Budnik, J. 2017. Condicionantes estructurales del vínculo entre profesor y estudiante: un análisis de los discursos docentes en el contexto actual de reforma educativa en Chile. *Forum: Qualitative Social Research*. 18(3): 1-28. doi: 10.17169/fqs-18.3.2632.
- Auriol, L. 2010. Careers of doctorate holders: Employment and mobility patterns. *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*. 4(1): 1-29. doi: 10.1787/18151965.
- Becher, T. 1994. The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*. 19(2): 151-161. doi: 10.1080/03075079412331382007.
- Beillerot, J. 1996. La formación de formadores. *Novedades Educativas/U.B.A., Buenos Aires*.
- Bourdieu, P. 2008. *Homo Academicus*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Carlino, P. 2004. Enfoque contrastativo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis de posgrado en Argentina y en Australia. En: *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología. U.B.A. Buenos Aires.
- Castoriadis, C. 1975. *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets, Barcelona.
- Colás, M. P. 1998. Enfoque en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. Pp. 226-246. En: *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Leonor Buendía, María Pilar Colás & Fuensanta Hernández (eds.), McGraw-Hill, Madrid, España.
- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T. y Conde-Jiménez, J. 2014. *La formación investigadora I. Modelos pedagógicos*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Feldman, A., Divoll, K. A. y Rogan-Klyve, A. 2013. Becoming researchers: The participation of undergraduate and graduate students in scientific research groups. *Science Education*, 97(1): 218-243.
- Fernández, M. 2002. *La formación de investigadores científicos en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Fernández, A. 2003. *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Férry, G. 1997. *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas/U.B.A., Buenos Aires.
- Filloux, J. C. 1996. *Intersubjetividad y formación*. Novedades Educativas/U.B.A., Buenos Aires.
- Fontaines, T., Medina, J. y Camacho, H. 2007. Concepción epistemológica sobre la investigación del personal docente que enseña a investigar. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18): 60-85.
- Fortes, J. y Lomnitz, L. 1991. *La formación de científicos en México: Adquiriendo una nueva identidad*. Siglo XXI/UNAM, México.
- Freire, P. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva, Montevideo.

- Fresán-Orozco, M. 2002. La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de la Educación Superior*. 31(124): 103-122.
- Gatti, E. 2005. Aula universitaria: la mirada desde el ángulo pedagógico. Modelos pedagógicos en la Educación Superior. Pp. 29-49. En: *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender*. Gatti, E & Kachinovsky, A. (eds.), Psicolibros Waslala, Montevideo, Uruguay.
- Gómez, M. y Alzate, M. 2014. La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos. *Educ. Pesqui*, Sao Paulo. 40(3): 599-615.
- Hardy, G. H. 1941. *A Mathematician's Apology*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hidalgo, C. y Passarella, V. 2009. *Tesistas y directores: una relación compleja e irregular*. U.B.A, Buenos Aires.
- Mancovsky, V. y Moreno-Bayardo., M. G. 2015. *La formación para la investigación en el posgrado*. Colección Universidad/Noveduc, Buenos Aires.
- Mancovsky, V. 2009. ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*. 1(1): 201-216.
- 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*. 5(6): 50-71.
- Mendel, G. 1996. *Sociopsicoanálisis y educación*. Novedades Educativas/U.B.A., Buenos Aires.
- Moreno, M. G. 2003. Formación para la investigación. Pp. 41-114. En *Colección: la investigación educativa en México 1992-2002*. Moreno, M. G., Sánchez, R., Arredondo, V., Pérez, G. & Klingler, C. (eds.), Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Ciudad de México, México.
- Ortiz-Lefort, V. y Barragán-González, B. M. 2013. El impacto de la reforma universitaria en la vinculación de la investigación educativa. *Universidades*. 57(1): 29-37.
- Ortiz-Lefort, V., Pérez-Mora, R., Quevedo-Huerta, L. N. y Maisterra-Sierra, O. A. 2015. Una mirada analítica a las políticas de investigación científica en México: su orientación hacia la universidad pública. *Revista Cubana de Educación Superior*. 34(1): 44-59.
- Rojas, C. y Aguirre, S. 2015. La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*. 12: 197-222. doi: 10.17151/eleu.2015.12.11.
- Rojas-Betancur, H. M. 2009. Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 7(2): 1595-1618.
- Souto, M., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N., Barbie, J.M., y Mazza, D. 1996. *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas/U.B.A., Buenos Aires.
- Stake, R. 2005. Qualitative case studies. Pp. 443-466. En: *Handbook of qualitative research* (eds.). Denzin y Lincoln. Sage, London.
- Stake, R. 2007. *Investigación con estudio de caso*. Morata, Madrid.

- Torres-Frías, J. 2013. Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación. Acercamiento a un caso. *Perfiles Educativos*. 35(140): 8-7.
- Vercellino, S. 2014. La “relación con el saber”: Revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen Sección Psicopedagogía*. 11(1): 1-8.
- Vercellino, S. 2015. Revisión bibliográfica sobre “la relación con el saber”. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*. 19(2): 53-82.
- Wellington, J. y Sikes, P. 2006. “A doctorate in a tight compartment”: why do students choose a professional doctorate and what impact does it have on their personal and professional lives?. *Studies in Higher Education*. 31(6): 723-734. doi: 10.1080/03075070601004358.
- Wendler, C., Bridgeman, B., Markle, R., Cline, F., Bell, N., McAllister, P., y Kent, J. 2012. *Pathways through graduate school and into careers*. Princeton Educational, Nueva Jersey.