

## La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa<sup>1</sup>.

**Dra. Viviana Mancovsky**

[vivmanco@yahoo.com.ar](mailto:vivmanco@yahoo.com.ar)

### **Resumen:**

El objetivo de este artículo apunta a problematizar la práctica “naturalizada” de la dirección de tesis a partir de aportar algunas lecturas teóricas que ayuden a delimitar conceptualmente este tema de interés y a su vez, orienten un primer rastreo empírico a partir de algunas entrevistas realizadas a directores de doctorandos. Los fragmentos discursivos, elegidos como ejemplos, sirven para ilustrar los aportes teóricos y avanzar en la conformación de un objeto de investigación centrado en “la práctica del director de tesis”. A partir de este entramado conceptual y empírico, aspiramos a esbozar algunos tipos de saber del director que se despliegan en la relación formativa conformando un tema central para la Pedagogía Doctoral.

**PALABRAS-CLAVE:** director de tesis - saberes relacionales - pedagogía doctoral.

### **The PhD supervision: On the trail of the knowledge engaged in the training relationship.**

#### **Abstract:**

This article aims to discuss the supervisor's PhD practice from the point of view of some theoretical readings. They will help to conceptually delimit the subject and at the same time they will guide the first empirical data that have been collected from a few interviews to PhD supervisors. The discursive pieces, that has been chosen, will be useful to illustrate the theoretical contributions and will also help to move on the research object construction which is focus on the PhD supervisor's practice. From this conceptual and empirical framework we aim to outline some of the supervisor's knowledge types that appear in the training relationship that builds up the core issue of

---

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en una investigación titulada “Pedagogía de la formación doctoral: estudio empírico y avances teóricos”, perteneciente al Programa de Incentivos de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. A su vez, el trabajo empírico que se presenta, fue llevado a cabo por la autora en el marco de una Beca Erasmus MoE, posdoctoral, otorgada por la Comunidad Europea (octubre, 2012).

**KEY WORDS:** Supervisor's PhD -Supervisor's knowledge types. Supervisor's-Doctoral Pedagogy.

## 1. Presentación.

El proyecto de realizar una formación doctoral suele ser visto como un trabajo personal de gran envergadura, de esfuerzo intelectual y emocional. Exige aprendizajes rigurosos y compromiso sostenido en el tiempo. Se trata de un "proceso identitario de transición", al decir de P. Carlino (2003a) que traduce un estado de movilización subjetiva tendiente a la autoría intelectual.

Este proyecto personal, a su vez, está atravesado por los requerimientos formales de una institución académica que ofrece un programa de formación pautando criterios de admisión, modalidades de cursada y "reglas de uso" académico, acerca de lo que se espera de un doctorando en ciertos plazos establecidos. Con mayor o menor flexibilidad, estas condiciones determinan una propuesta institucional de formación.

Por su parte, la institución académica ofertante, también está atravesada por los requerimientos de una política de posgrado que exige mostrar resultados para que se acrediten los programas doctorales desde las agencias y las comisiones externas que evalúan la calidad de la oferta<sup>2</sup>. La institución necesita "producir tesis" por lo tanto, precisa que los doctorandos produzcan a término.

Ahora bien, entre las instituciones que diseñan y ponen en marcha diversos programas doctorales y las instancias de evaluación externa, que fijan criterios para evaluarlos, están *los sujetos* que deciden continuar sus estudios e iniciar un proyecto formativo. Entre las políticas y las instituciones, nos interesa focalizar la mirada en *las dimensiones subjetiva y vincular de la relación formativa*<sup>3</sup> que se construye entre el doctorando y el

<sup>2</sup>Ahora bien, las investigaciones de M. G. Moreno Bayardo aportan una visión crítica de estas evaluaciones. Ella sostiene que más allá de "... los indicadores institucionales que son analizados tradicionalmente, tales como las características de la planta académica, la infraestructura disponible, la producción de investigación, la movilidad de estudiantes y profesores, entre otros, (...) las prácticas y los procesos de formación que se dan al interior de un programa doctoral no suelen ser detectados en las formas vigentes de evaluación". (Moreno Bayardo, M. G. 2011, p. 76-77).

<sup>3</sup>En un trabajo anterior, pusimos en evidencia al conjunto de dimensiones que se entran en la producción de una tesis doctoral en un contexto institucional determinado. Ellas se refieren a: los aspectos

director de tesis. Específicamente, en este artículo, nos proponemos introducir algunas reflexiones en torno a *la complejidad de la práctica del director de tesis* en el marco de avanzar en la fundamentación de una Pedagogía Doctoral.

Al delimitar este tema de interés, tomamos como referencia inicial, las afirmaciones de R. Follari (2001). En un artículo titulado “*Argentina: el acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria y sus efectos en la dirección de tesis*”, el autor reconoce que la problemática de la tesis, su realización y la dirección es un “*punto ciego*” del sistema. Comienza su trabajo explicitando el siguiente interrogante:

“¿Por qué preguntarse acerca de cómo se trabaja en las direcciones de tesis hoy en Argentina? Alguien podría pensar que se trata de una temática marginal o menor, en tanto hace a una práctica que habitualmente se da por naturalizada, y por tanto no es puesta en cuestión o sometida a interrogación. Sin embargo, su importancia es estratégica para que puedan cumplimentarse los estudios de posgrado, los cuales son un punto fundamental de las reformas universitarias practicadas en Latinoamérica durante los últimos quince años”. (Follari. R. 2001. p. 1)

En congruencia con esta pregunta clave, el objetivo del presente trabajo apunta a problematizar la práctica “naturalizada” de la dirección de tesis a partir de aportar algunas lecturas teóricas que ayuden a delimitar conceptualmente el tema de estudio y a su vez, orienten un primer rastreo empírico de la problemática, basado en la toma de entrevistas a directores de doctorandos. Los fragmentos discursivos elegidos como ejemplos sirven para *ilustrar* los aportes teóricos y a su vez, avanzar en la delimitación de un objeto de investigación centrado en la práctica del director de tesis. A partir de este entramado conceptual y empírico, aspiramos a esbozar algunos tipos de saber que se despliegan en dicha práctica formativa conformando un tema clave para la Pedagogía Doctoral.

Para tal fin, la organización de este artículo comprende, en primer lugar, la exposición de algunas inquietudes y planteos de los doctorandos, recuperados en distintas instancias de intercambio y el encuadre teórico que sirve como punto de partida para focalizar

---

subjetivos, vinculares, disciplinares (relativos al objeto de investigación elegido), institucionales y sociales. (Mancovsky, V. 2009).

nuestra mirada sobre la práctica del director de tesis. Las nociones elegidas de “la dirección como práctica profesional” y el “acompañamiento” nos introducen en esta problemática.

Luego, presentamos la instancia de indagación empírica a partir de cuatro entrevistas tomadas a directores de tesis experimentados, con más de diez años de trayectoria en esta tarea. Todos ellos fueron elegidos como informantes clave, aprovechando el conocimiento previo con cada uno, construido en las distintas universidades en las que ejercen sus tareas de docencia, investigación y formación a la investigación.

En tercer lugar, a partir del diálogo entre las categorías teóricas presentadas y los fragmentos discursivos que ilustran esta construcción, intentamos una primera sistematización relativa a los tipos de saber del director que emergen en la relación formativa.

## **2. Primeros planteos y algunos aportes teóricos que delimitan la problemática de estudio.**

A partir de una escucha atenta de los relatos aportados por doctorandos y doctores, que recuerdan su experiencia vivida, parecería ser que, el proyecto formativo toma cuerpo y se afianza con la elección del director de tesis; más allá que esto constituya un requisito institucional en algunos programas académicos. A veces, esta decisión madura a partir de una relación previa, ya entablada con algún profesor. En otros casos, el encuentro es buscado con la finalidad explícita de acordar un acompañamiento<sup>4</sup>. A quién elegir, qué priorizar y como contraparte, ser aceptado por el director son cuestiones recurrentes que aparecen en esos relatos, con marcada preocupación y ansiedad. A partir de dicha elección, queda encuadrado el proceso formativo como un camino a recorrer hacia la autonomía intelectual del doctorando<sup>5</sup>. En ella, se concreta el inicio de una relación formativa que va adoptando múltiples matices y va atravesando diferentes etapas.

---

<sup>4</sup> Algunos doctorandos, según la explicitación de ese acuerdo, relatan la situación en la cual, el acompañamiento se remite solo a una cuestión “formal” de solicitar una firma a un determinado director, habilitado académicamente, y la orientación real buscada, se dirige a otro profesor. Los sujetos que narran esta situación transmiten distintos grados de malestar a lo largo de la formación.

<sup>5</sup> Es necesario mencionar que más allá que, algunos doctorandos, nos comentan su experiencia previa en llevar a cabo investigaciones y publicar trabajos de su autoría, el valor de esta formación académica que se materializa en la tesis doctoral, da cuenta de una evaluación pública a través de los miembros de una comunidad académica y la habilitación “formal” a pertenecer a ella. Por todo ello, los sujetos relatan que suele ser vivida como toda una situación inaugural.

Por otra parte, los doctorandos suelen expresar distintas dificultades<sup>6</sup> en su trayectoria formativa: inseguridades, dudas, imprevistos y obstáculos concretos por resolver. Estas vivencias se vinculan con el proceso de transformación subjetiva que *autoriza* a los sujetos en formación, a volverse, paulatinamente, *autores* de los saberes que construyen. Saberes que deben cumplir con ciertos requisitos de rigurosidad académica y que, a su vez, deben ser defendidos y sostenidos públicamente. Sentimientos de entusiasmo, curiosidad, dispersión, cansancio, bloqueo son vivencias que relatan cuando recorren este proyecto formativo<sup>7</sup>.

En cambio, el trabajo de dirección de una tesis doctoral parecería ser que simplemente “acontece”. Se espera que un profesor universitario con grado de doctor y solo por el hecho de serlo, sea capaz de dirigir “naturalmente” a los doctorandos. Es decir, haber sido dirigido, contar con el bagaje de la propia experiencia, lo habilita a dirigir.

Si retomamos el estado de movilización subjetiva por el que atraviesa un doctorando, nos preguntamos: ¿qué le sucede a un director de tesis? ¿Cómo lleva adelante esta práctica? ¿Se piensa como sujeto implicado que acompaña ese proceso de transformación subjetiva del doctorando? ¿Registra esas transformaciones? ¿Cómo aprende a dirigir? ¿Qué aspectos de su tarea fueron cambiando desde sus primeras experiencias de dirección? ¿Cómo se posiciona frente a los distintos puntos de partida que presenta cada sujeto en formación y frente a las distintas etapas por las que atraviesa?

En paralelo, ¿por qué estados de ánimo pasa un director en función de la experiencia de cada doctorando? ¿Hay entusiasmo, cansancio, enojo, desanimo, incertidumbre? ¿Dirige por elección o por obligación? Cuándo elige, ¿siente que a veces se equivoca? ¿Cómo maneja esa situación? ¿Se relaciona con otros colegas, directores de tesis, dentro de una misma comunidad académica y comparte apreciaciones sobre esta práctica?

---

<sup>6</sup> J. Beillerot (1998) sostiene que, paralelo a las *dificultades intelectuales* de diversos órdenes que encierra el proceso de investigación (epistemológica, teórica, metodológica), el doctorando, atraviesa *dificultades existenciales* vinculadas con su propia biografía y su momento presente, de una envergadura capital. Las mismas, si son desestimadas o ignoradas, pueden convertirse en obstáculos insalvables, a la hora de no poder concretar su proyecto formativo.

<sup>7</sup> En gran parte, esta problemática que encierra este nivel de formación ya ha sido identificada en algunas valiosas investigaciones que plantean: la no finalización de los estudios de posgrado a partir de la redacción y defensa de una tesis, el alargamiento de los plazos entre la cursada y validación de los seminarios y la presentación de la tesis y, por último, la escasa difusión de los resultados de la investigación realizada. (Carlino, P. 2003b; Jeppensen, C. y otros, 2004; Arnoux, E. y otros, 2005)

Estas preguntas nos resultan sumamente oportunas hacia el intento de “desnaturalización” de una práctica que deseamos comenzar a delinear desde algunos aportes teóricos. Para tal fin, introducimos dos nociones, a saber:

-la *dirección* como práctica profesional, según las investigaciones de J-M. Barbier desde el campo de la formación de adultos, y

-el *acompañamiento* como modalidad de relación formativa a partir de los aportes de J. Ardoino y las investigaciones recientes de M. Paul.

### **-La *dirección*, una práctica centrada en la “*intervención sobre el otro*”**

J-M. Barbier<sup>8</sup> comienza por afirmar que “la dirección” se trata de una práctica profesional que ha sido poco estudiada. Si bien existen numerosos trabajos que prescriben y modelizan sus funciones, no son comunes las investigaciones que describen y analizan en profundidad lo que los directores hacen realmente en su tarea cotidiana. Por tal motivo, suele resultar difícil comprender cómo se desarrollan las competencias que remiten a ella. Por eso también, suele ser complejo relevar si, dichas habilidades, forman parte del campo de una formación o de la experiencia. Más precisamente, el autor define al *director* como “...aquella persona que, ocupando el cargo de mayor jerarquía, tiene por mandato articular los diferentes espacios y tiempos de las actividades promovidas por las organizaciones para alcanzar su desarrollo. Además, dicha persona dispone del poder institucional para poder hacerlo”. (Barbier, J-M. 2011. p. 18).

Al intentar caracterizar la acción<sup>9</sup> de dirigir, J-M. Barbier (2011a) enumera diferentes *rasgos* que la describen como una práctica profesional vinculada a las organizaciones. En el caso de la práctica del director de doctorandos, que se despliega en el marco de una relación formativa específica, aparecen algunas diferencias significativas con esta caracterización. Sin embargo, creemos que algunos de estos aspectos, son útiles para intentar abordar la complejidad de una práctica encuadrada en el marco de una formación doctoral.

Según J-M. Barbier, “dirigir” forma parte de aquellas acciones que tienen por intención

---

<sup>8</sup> J-M. Barbier estudia las prácticas de dirección en diferentes contextos de realización desde el 2003. Sus investigaciones, de carácter interdisciplinario, se encuadran institucionalmente dentro del Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) de Paris.

<sup>9</sup> La acción es definida por este autor como “una organización singular de actividades ordenadas alrededor de una intención de transformación del mundo (físico, mental o social) presentando una unidad de sentido por y para los sujetos implicados en ella”. (Barbier, J-M. 2011b. p. 24)

“*intervenir sobre el otro*” y más precisamente, sobre el compromiso de la actividad del otro. Ese compromiso se refiere a la concreción y la finalización de determinados objetivos. A su vez, nos sugiere el autor, dicho compromiso no debe confundirse con la actividad en sí misma; es decir, “*hacer-hacer no equivale a intervenir sobre cómo hacer*”. La intervención no implica necesariamente actuar sobre los contenidos mismos de la actividad. Más aún, la acción de dirigir interviene sobre la relación misma. Se trata de un vínculo recíproco (aunque se encuadre dentro de una asimetría) que supone un doble compromiso: el compromiso de hacer-hacer del director, se corresponde con el compromiso de hacer, en función del objetivo predeterminado, de parte del dirigido. Además, dicha relación se define en función de un resultado global de la actividad y generalmente da lugar a un contrato basado en reglas.

Por otra parte, siguiendo este desarrollo teórico, la relación que supone la acción de dirigir se manifiesta en tres niveles:

- una asimetría de posiciones de los sujetos implicados, inscripta institucionalmente; la misma puede fundarse en las experiencias vividas con anterioridad o en los saberes adquiridos. Éstos, a su vez, habilitan el reconocimiento formal de la dirección.
- una intersubjetividad que se apoya en las identificaciones recíprocas entre los sujetos de dicha relación; más aun, la personalidad del director suele convertirse en “material de trabajo” en los espacios de formación profesional que se destinan a esta jerarquía.
- una relación de poder donde aparecen apreciaciones y calificaciones de parte del director hacia la actividad del dirigido, como modalidad de intervención centrada en su palabra, sus gestos y sus actos.

Luego, J-M. Barbier afirma que lo esencial del hacer de un director, se remite a la comunicación. Los directores pasan la mayor parte de su tiempo “diciendo”. “*Su hacer es un decir*”, sugiere el autor. Las actividades discursivas de un director versan sobre pedidos de información o diagnósticos y por instancias de validación de las actividades. Dichas instancias adoptan un modo de enunciación “objetivante” cuando en realidad, son juicios de valor sobre las situaciones validadas.

Por último, el autor señala que dirigir implica una construcción de sentido en relación con el propio compromiso que el director asume. Si bien, esta elaboración personal,

sirve para la comprensión de sus actividades, no suele ser frecuente ni manifiesta. Cuando el director la realiza, suele describirse como un momento personal o íntimo que se concreta por “*fuera de un tiempo oficial*” de trabajo y con alguna persona de confianza.

Más allá de comparar y transferir el análisis de estos rasgos generales de “la práctica de dirección” a la especificidad de la relación formativa del ámbito del doctorado, señalando convergencias y divergencias, los aportes de J-M. Barbier orientan algunos aspectos interesantes a indagar: la necesidad de identificar el estilo de comunicación que entabla el director con el doctorando, el tipo de relación que construye alrededor de un “doble compromiso”, las reglas de juego que se van acordando, la disponibilidad de los saberes y de la propia experiencia, los espacios personales y/o colectivos que un director tiene para elaborar la complejidad de su tarea, entre otros. La posibilidad de analizar dichos aspectos intenta problematizar una práctica que, al decir de R. Follari (2001), suele quedar en el plano del voluntarismo, “*del buen oficio de cada profesor*”.

### **-El acompañamiento como modalidad de relación formativa**

Como lo mencionamos anteriormente, esta relación comienza a partir de una elección mutua en función de diversos criterios. El interés común sobre un tema, el conocimiento y/o el entendimiento personal previo, las pertenencias o los compromisos institucionales, suelen ser los más comunes. Para avanzar en el estudio teórico de dicha relación, concebida como un *acompañamiento*, acudimos a los aportes de J. Ardoino y M. Paul que, desde distintos enfoques, abordan esta noción de manera minuciosa.

J. Ardoino (2000) precisa algunas características que ayudan a comprender la noción. Para tal fin, sostiene que el acompañamiento:

-se desarrolla en una temporalidad-duración; es decir, da cuenta de un proceso que se despliega en un tiempo determinado y a su vez, en un espacio: un recorrido hecho juntos, compartido...

-abarca una relación intersubjetiva entre sujetos en la cual se dan procesos de transferencia y de implicación.

-se apoya en intenciones que, de manera más o menos explícita, más o menos consciente, dan sentido a la relación intersubjetiva y suponen una teoría del sujeto y de

las relaciones que cada uno mantiene con los otros.

-comprende una posición ética que va más allá de las prescripciones deontológicas clásicas de toda práctica profesional.

De este modo, J. Ardoino define al acompañamiento como:

“...un conjunto de comportamientos y conductas, apuntalado por saberes técnicos y prácticos que constituyen un tipo de profesionalidad aun cuando los que lo ejerzan no hagan necesariamente de él su medio de existencia. El acompañamiento permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas y, por ello, a una reinterrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego”. (Ardoino, J. 2005. p. 86)

Por su parte, M. Paul (2003) reconoce una profusión de prácticas de “acompañamiento” a partir de los ’90, bautizadas de distinta manera: tutoría, padrinaje, coaching, entre las más conocidas. Luego de un estudio exhaustivo de las acepciones, propone aislar la noción de esas áreas específicas y elaborar una conceptualización basada en “*tres regiones semánticas*” que abarcan al término en cuestión. De este modo, “acompañar” supone las siguientes acciones:

-*conducir*: evoca una capacidad de influencia, una autoridad que ejerce una responsabilidad y que señala una cierta dirección: “*se trata de ir hacia...*”. Está fundamentada en un determinado saber.

-*guiar*: representa una ayuda para elegir una acción específica y por lo tanto, evoca la capacidad de anticiparla. Se refiere al dominio de la relación con el otro, en una situación conjunta de pensamiento, deliberación, elección y decisión.

-*contener*: encierra la idea de proteger o resguardar. Consiste en dar contención frente a la adversidad y proteger contra un riesgo o contratiempo. Se despliega en el campo de la ayuda al otro, en situación de dificultad.

Respectivamente, estos tres registros semánticos aluden a las acciones de: “*dinamizar, anticipar y sostener*”. Según M. Paul (2009), en estos tres campos semánticos se pone en juego la tarea de “acompañamiento”.

A partir de este esclarecimiento teórico, afinamos la mirada sobre nuestra problemática formulándonos nuevas preguntas: ¿cómo llevar a cabo la práctica de dirigir en torno a “un conducir-un guiar-un contener” a lo largo de un “espacio-tiempo” en el cual se define el acompañamiento? ¿Cómo componer esa relación en el marco de una asimetría de saberes a partir de las experiencias vividas, con anterioridad, de un director? ¿Qué reflexión existe en torno a la postura ética del director? ¿Cómo crear un espacio suficiente en esta trama de intenciones que motivan la relación intersubjetiva para que el doctorando alcance la autonomía necesaria y se convierta en *autor* de sus saberes? ¿En qué consiste “la reinterrogación” o la “elaboración personal” del director en función de la práctica que realiza?

### 3. El punto de vista de los directores de tesis sobre su práctica.

Las reflexiones de P. Bourdieu (1995) acerca de la conformación paulatina de un objeto de investigación nos orientan en la manera de definir y presentar el trabajo empírico realizado. Dice el sociólogo francés:

“...la construcción del objeto -por lo menos de acuerdo con mi experiencia como investigador- no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural, y el programa de análisis u observaciones a través del cual se efectúa dicha construcción no es un plan elaborado de antemano, como el de un ingeniero: se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos experiencia, es decir, este conjunto de principios prácticos que orientan las elecciones minúsculas y sin embargo, decisivas”.

(Bourdieu, P. y Wacquant, L. 1995. p. 169)

De este modo, con la intención de ir convirtiendo “de a poco”, nuestro tema de interés en objeto de investigación, decidimos consultar a algunos profesores universitarios, ya conocidos por su trayectoria y su experiencia en la tarea de acompañamiento<sup>10</sup>. En tanto informantes clave, nos ayudaron a ir conformando la especificidad de esta problemática

---

<sup>10</sup> La *muestra por conveniencia*, como la define A. Scribano (2008), estuvo basada en la selección arbitraria de cuatro directores y se conformó con profesores pertenecientes a diferentes Programas Doctorales de Educación de dos universidades españolas y dos francesas. Ellas son: la Universidad de Barcelona, la Universidad de Málaga, la Universidad Paris VIII y la Universidad Paris X. Es necesario aclarar que, los directores franceses, después de haber alcanzado su doctorado, han debido obtener el diploma llamado “*Habilitation à diriger des recherches*”, que les otorga la autorización a dirigir doctorandos y a ser miembros de jurados.

encuadrada en la Pedagogía Doctoral. A partir de un conjunto de entrevistas, tomadas de manera exploratoria, fuimos conociendo el punto de vista de los directores en torno a la complejidad de su tarea y fuimos intentando “hacer dialogar” los aportes teóricos presentados, con las respuestas dadas. Algunos fragmentos discursivos seleccionados han servido para “ilustrar” estos abordajes y avanzar en la problematización del objeto de estudio. Los temas sugeridos a los directores entrevistados fueron: la concepción que tienen acerca de lo que representa “hacer un doctorado”, los motivos y la forma de realizar la elección de un doctorando, las características de la relación formativa que van construyendo, los saberes que se ponen en juego, las situaciones más difíciles a sobrellevar desde el acompañamiento, la reflexión acerca de cómo y dónde se aprende a dirigir, la identificación de algunos rasgos personales de su propio estilo de dirección y la posibilidad de registrar algún cambio en el mismo, a lo largo del tiempo.

En principio, las cuatro intervenciones discursivas muestran explícitamente cómo esta práctica está entramada en las dimensiones institucionales y sociales que atraviesan los programas de doctorado en cada contexto académico. Ahora bien, más allá de la necesaria visibilidad de este entramado, focalizamos en aquellos fragmentos en los cuales los directores se abocan a describir su práctica.

En relación con las concepciones sobre el “hacer un doctorado”, los directores expresan dos tipos de opiniones bien diferenciadas. Por un lado, dos de ellos, argumentan que el doctorado es definido en función de los requisitos institucionales; es decir, lo que se instituye en el programa doctoral de la universidad y lo que se espera que el doctorando haga en ese marco normativo (*“construir conocimientos nuevos que sean un aporte al laboratorio...”*, *“formar a la investigación científica...”*, *“es necesario que los estudiantes que quieran hacer una formación doctoral, estén preparados a la investigación, tengan una formación previa ofrecida en el master...”*).

En cambio, los otros dos directores conciben al doctorado en función del sujeto que decide llevar a cabo dicho proyecto, ya sea al inicio de su carrera profesional (recién egresado del grado universitario) o al final de su carrera (como revisión de su trayectoria profesional). Son respuestas que ponen hincapié en el punto de partida del doctorando y en sus motivaciones para seguir formándose (*“La situación de lo que es un doctorado depende de cuál sea el proceso individual del doctorando”...*) Estas respuestas se

anteponen al marco institucional normativo que define “lo esperado”. A partir de ellas, parecería distinguirse entre un doctorado para los jóvenes (*“Es una base sólida sobre la que empiezan a construir pensamiento autónomo, una posición... una posición que les va a servir para fortalecerse como personas, como investigadores... la tesis en este caso es alcanzar una posición personal que se consolida con el trabajo de investigación a partir del cual adquieren autonomía...”*) y un doctorado para los profesionales que tienen cierta trayectoria profesional (*“Tengo estudiantes que ya vienen con historias hechas y que por lo tanto, su doctorado es como la culminación de un proceso (...) Acá la cuestión es ver cómo la escritura de la tesis sirve como elemento para redefinir todo lo que ha sido la historia personal y profesional de uno, en la investigación que hagan...”*)

Otro tema importante para indagar el punto de vista de los directores acerca de lo que representa para ellos “hacer un doctorado”, tiene que ver con la inclusión de su propia experiencia de formación en el relato. Solo uno de los cuatro directores, responde “desdoblado” su opinión. Diferencia su concepción actual como director (*“Hacer un doctorado es invertir mucha energía y mucho tiempo en un proceso de investigación que no se vuelve a repetir en la vida... es el momento de mayor formación académica...”*), de su experiencia pasada vivida como doctorando (*“Si lo pienso como doctorando, yo tardé infinidad de años... empezaba tesis que luego, dejaba... quedaban en mi cabeza, me aburrían o no les encontraba sentido... Recuerdo esa época de escritura y la veo como una época de gran pasión, gran pérdida, grandes dolores de cabeza, desorientaciones, ir y venir, todas las frustraciones... los conflictos... pero a la vez, como un proceso personal muy valioso... como las cosas que viven los artistas, que sufren pero ese sufrimiento es porque quieren...”*) Luego, este director retoma su respuesta desde su tarea actual de dirigir: *“La tesis es el “gran” trabajo que no vuelves a hacer en la vida... y ahí se movilizan muchas cosas personales... Más de un estudiante tengo que, a partir de esto, está en ayuda terapéutica...”*. Es interesante observar cómo este director construye su respuesta integrando sus puntos de vista a través del paso del tiempo.

Por otra parte, los cuatro directores aportan reflexiones y anécdotas de su propia experiencia formativa en sus relatos. Un director es contundente al expresar: *“No quiero*

*ser director como me dirigieron a mí... A mí no me sirvió... a mí me dirigió X...y a él lo que le interesaba era que le lleves la tesis escrita, los resultados últimos. Yo con X no dialogué casi nada de mi proceso de tesis... Ser director tiene que ver mucho con quién eres y cómo eres como persona... ”. En el mismo sentido, otro dice: “Yo aprendí a dirigir por la experiencia. No es para nada el modelo que yo tuve...”. Otro de ellos, comenta: “Mi director X fue alguien que jamás hizo trabajo empírico. Jamás hubiese podido encuadrarme en esa etapa. Sin embargo, era un excelente lector... Tenía una enorme capacidad de discutir una tesis, desde su interior. Él no discutía una tesis a partir de las preguntas que uno se hace sobre lo que lee sino que, mi director discutía con las preguntas de aquel que era el autor del trabajo. Yo pasé defensas con él como jurado y era excelente. Hacía que el doctorando lleve sus propias preguntas más lejos, era impresionante...”*

Estos comentarios ayudan a comprender el modo en que un director construye su estilo propio de dirección a partir de su experiencia vivida y también la “*posición ética*” que adopta como director en función de sus “modelos” formativos. Posición ética que J. Ardoino describe a partir de las intenciones y los valores puestos en juego en la relación intersubjetiva que se entretiene. Al respecto, un director afirma: “*Mostrar nuestra ignorancia ayuda a desidealizarnos... Mostrarse no es un autorreferencial de sí mismo. Lo que cuenta es la congruencia entre lo que dices y los actos que realizas... Esto no es jugar a ‘la coquetería’, es mostrarse auténtico, formar desde la autenticidad...*”

Por su parte, el tener en cuenta la experiencia formativa vivida, sirve como fundamento a la “*asimetría*” que describe J-M. Barbier como uno de los rasgos característicos de la relación. A su vez, la función de “*guiar*” que M. Paul propone como esa capacidad de “*anticipar la acción que fundamenta la ayuda*”, recupera este sentido de la experiencia previa. Ese “mirarse”, permite “mirar” las dificultades por los que atraviesa un estudiante, con relativo conocimiento del tema. Dice claramente un director: “*Desde ese haber pasado por ahí, esa experiencia, veo muchas cosas en mis estudiantes que la están pasando y bueno, intento desangustiarlos...*”

Con respecto al modo de caracterizar la relación formativa, los directores entrevistados la definen, en general como un “*acompañamiento*” que comienza con un acuerdo. En la elección del doctorando, todos se remiten a la ventaja de conocerse previamente. Sin

embargo, dos de ellos priorizan el interés por el tema que trae el doctorando y otros dos, la importancia puesta en la calidad de la relación previa, al inicio de la formación doctoral: *“Si uno no está interesado en el tema de alguien, no hay que dirigirlo. Uno ‘administra’ su tesis pero no lo acompaña verdaderamente, no se compromete en una formación...”*, *“En los programas de doctorado actuales, estás abierto a que te aparezca gente que reúne los requisitos para anotarse pero sin ninguna vinculación previa”*. Ese acuerdo que reconocen los cuatro entrevistados puede “ser leído” desde los aportes de J-M. Barbier, a partir del *“doble compromiso entre director y dirigido”*.

En relación con el inicio de la relación, los cuatro también coinciden, en la importancia de transmitir confianza al doctorando, frente a la inseguridad del *“¿seré capaz?”* que suele sentir en distintos momentos del proceso (*“Si no se establece una cuestión de confianza en la que el otro sienta que le estás ofreciendo apoyo, no puede funcionar ...”*, *“Si yo acepto a un estudiante, le doy crédito a que va a poder hacer una tesis, le doy mi confianza... Confianza de que tiene un potencial para hacerla, con mi acompañamiento... Igualmente se trata de una apuesta, cada vez, con cada uno es una apuesta... La tarea principal es la confianza, creer en el otro durante 5, 6 años... Es algo a construir, uno tiene una intuición de su personalidad porque los tiene en un seminario, los conoció en una entrevista, ves lo que han hecho y escrito...”*). Este hincapié puesto en el sentimiento de confianza a transmitir se vincula con los campos semánticos que describe M. Paul y específicamente, con la función de *“contención”* y *“sostén”*. A su vez, es interesante destacar este “margen de incertidumbre” en la construcción de la relación que plantea uno de los directores.

Con respecto al *“estilo de comunicación”* que los directores desarrollan en la relación, J-M. Barbier describe justamente esta actividad como la esencialmente constitutiva de la tarea del director. La mayor parte del tiempo, el director se la pasa “diciendo”: desde el pedido de informes hasta la evaluación de situaciones y/o actividades. Extrapolando estas ideas, nos podemos remitir específicamente a la tarea de corrección que realiza el director de tesis. Todos los entrevistados se refieren a esta actividad vinculada a la escritura académica. Algunos fragmentos discursivos describen esta tarea: *“Saber corregir, evaluar es una de las situaciones más difíciles en esta relación... primero porque corregir lleva mucho tiempo y va de la mano de tener mucha disponibilidad*

*para poder responder en la medida en que el otro lo necesita... (...) Me van entregando por capítulos, son páginas y páginas a leer una y otra vez... Lo que sí, no acepto la tesis acabada como posibilidad, no...”, “Tienes que ser muy perceptivo y andar con mucho cuidado y ver cómo le vas planteando que todavía falta, que no está logrado el capítulo y a su vez, no dejarlo tan mal para que se desaliente... es muy delicado...” , “La tesis no es suficiente... Es un ritual de la institución pero la escritura es más... Es necesario escribir y escribir. Yo controlo todo, la escritura de un artículo, la comunicación oral. Desde que sale al exterior, no lo dejo pasar sin mi control. Desde el momento de empezar a escribir la tesis, me vuelvo más exigente. Las reuniones se vuelven más regulares. Es un trabajo de locos. Corrijo todo. A veces tengo resistencias...”, “Yo exijo que la escritura no sea solo robusta, sino argumentable desde el punto de vista de las ideas... Yo sugiero reformulaciones de escritura... Corrijo hasta las faltas de ortografía, todo... Por ejemplo, ‘esta idea no está clara, hay dos ideas en un mismo párrafo y hay que desplegar cada una’... señalo: ‘hacés decir al autor algo que él no dice...”*

Otro tema interesante aportado por las respuestas tiene que ver con el acompañamiento centrado en el aprendizaje del “oficio de investigador”. Con mucho detalle, todos los entrevistados hicieron referencia a esta tarea que se relaciona con las funciones de “conducir” y “guiar” de M. Paul. Al respecto, sostienen: *“Es necesario aculturar a los estudiantes sobre qué quiere decir hacer investigación científica (...) hacer investigación quiere decir: duda, búsqueda, posición de trabajo, seguimiento de etapas. Si uno está en ciencias de la educación debe obligatoriamente recoger datos, tener un corpus y analizarlo. Además debe reflexionar sobre su propia relación con el saber”, “Es importante mantener ciertas tradiciones de la escritura académica y a su vez, ver cómo uno puede hacer aquello que quiere hacer, sabiendo argumentar... Es aprender un juego delicado... Abrir una brecha y a su vez, conseguir cierta legitimación...” , “Yo los aculturo a la institución académica, a trabajar en nuestro campo, a publicar, a escribir artículos... Los incentivo a ir a coloquios, congresos, a saber quién es quién... ellos van entrando en ese mundo...”*

Por otra parte, ninguno de los cuatro directores se centró ni profundizó en el lugar que ocupan los saberes disciplinares relativos al objeto de estudio definido por el

doctorando. Si bien todos mencionaron la importancia de sentirse “interesados” o “próximos” al tema elegido, solo uno de ellos se refirió al lugar de estos saberes en el proceso de formación: *“Yo no acuerdo con la articulación de referentes disciplinares en una tesis. En una preparación de master, bueno, uno puede aceptarlo. Para el doctorado, no. Es necesario elegir una referencia teórica central y profundizarla. Yo no soy especialista en todos los saberes... Oriento en la perspectiva X... A los tesisistas que quieren hacer algo con otras disciplinas, les digo que busquen otras garantías, además de la mía...”*

Por último, los cuatro directores se mostraron interesados por participar de la entrevista queriendo conversar de su trabajo de “dirigir” y tomándose un tiempo para ello. Más aún, algunos de ellos, expresaron su asombro por detenerse a pensar estos temas, en congruencia con esta sensación de llevar a cabo una “práctica naturalizada”. Su disposición a compartir sus puntos de vista podría vincularse con la afirmación aportada por J-M Barbier acerca de la infrecuencia que este tipo de “*elaboración personal*” suele caracterizar a la práctica del director. Específicamente, sus descripciones personales acerca de “*cómo se ven dirigiendo*” son producto de sus reflexiones introspectivas: *“Me veo como un acompañante, me gustaría que me vean así, como alguien que está ahí cuando hace falta, que está disponible...”*, *“Mirá... me viene una imagen para decírtelo: tú estás aquí y yo estoy acá... pero a la vez, estoy atrás, afuera... es la idea de que estoy yendo y viniendo... voy pensando qué le puedo decir a cada uno, que le puedo dar... Eso que me dice el doctorando, ¿qué le puedo devolver? No sé... estoy yendo y viniendo. Busco una cierta distancia y a su vez, trato de ponerme en un lugar que le sirva...”*, *“Yo soy exigente... muy exigente, a veces me dicen que soy elitista...”*, *“Yo creo que tengo una capacidad para acompañar la creación del estudiante... transmitir una energía creativa... Estoy en resonancia con la parte del estudiante que va a llegar...y me maravillo de eso. (...) Quiero que el otro alcance lo mejor de su potencial de creación...”*

En conclusión, estas entrevistas realizadas, a modo de conversaciones guiadas por algunos ejes temáticos, nos permitieron acercarnos a los puntos de vista construidos por los directores acerca de su práctica, en la relación que construyen con cada doctorando y vislumbrar los saberes que emergen en el transcurso de ese acompañamiento.

#### 4. Los saberes que se ponen en juego en el acompañamiento del director.

A partir del “diálogo” teórico y empírico, avanzamos en la delimitación de la práctica de director de tesis como objeto de investigación en el marco de una Pedagogía Doctoral. En función de este recorte, nos interesa esbozar una primera sistematización acerca de los distintos tipos de saber que un director despliega en el acompañamiento de un doctorando. En este intento, acudimos a nuevas lecturas teóricas que nos dan precisión en esta tarea. De este modo, una posible clasificación daría cuenta de:

-Saberes relativos a las exigencias de una *escritura académica* en la cual, el doctorando aprende las particularidades de un género discursivo específico, altamente codificado y a partir del cual, construye un nuevo “posicionamiento enunciativo”. Es decir, pasa de ser “lector” a “autor productor de conocimiento”. (Arnoux, E. y otros, 2005). Estos saberes son requeridos a lo largo del proceso formativo ya que, todo estudio de posgrado, requiere una “asidua actividad escritora”, como propone P. Carlino (2003b). Los directores entrevistados expresaron la dedicación y la disponibilidad que les exige la transmisión de este tipo de saber a los doctorandos.

-Saberes vinculados con el aprendizaje del *oficio de investigador*: la delimitación del objeto de estudio, el armado del estado del arte, la construcción de un marco teórico, la definición del trabajo empírico, el diálogo entre la teoría y la empiria, el análisis de los datos; en fin, la coherencia epistemológica, teórica y metodológica de una investigación, dan cuenta de la multiplicidad de saberes específicos que traducen “el aprendizaje del oficio” (Wainerman, C. y Sautu, R. 1997). En el marco de una relación formativa, estos saberes van guiando las decisiones argumentadas que el doctorando va construyendo y las distintas etapas de concreción de su investigación. Incluiríamos, también en este aprendizaje, las “reglas de uso” que encierra la socialización académica; es decir, el aprender a participar de una comunidad científica. Los directores consultados pusieron hincapié en estas dos vertientes de la formación: el aprendizaje del oficio y la socialización académica.

-Saberes relativos a los *marcos disciplinares y los abordajes teóricos*, en los cuales, el

objeto de estudio elegido por el doctorando, corresponde de manera más o menos cercana, a los temas de investigación que maneja el director. Sin embargo, si bien es un saber que orienta “la especialización” del doctorando durante su formación doctoral, los directores entrevistados no se mostraron explícitamente preocupados por las posibles dificultades inherentes a la transmisión del mismo. Parecería ser que se trata de un saber que “va de suyo” en lo que se espera de la formación.

-Saber *relacionales*: ponen en relieve los aspectos subjetivos y vinculares del acompañamiento y sostienen el proceso de cambio identitario del doctorando. El mismo opera en el tiempo y atraviesa su propia *relación con el saber* (Beillerot, J. 2000). Más precisamente, todo proyecto formativo provoca y confronta la relación con el saber del propio sujeto implicado. Desde la construcción de confianza, el director va habilitando un espacio de reconocimiento que apuntala la autonomía intelectual de ese sujeto en formación.

Además, los saberes relacionales que pone en juego el director tienen que ver con cómo “se muestra” pensando *junto con* el doctorando, cómo expone su relación con el saber y cómo transparenta sus saberes, sus dudas, sus modos de preguntar, su curiosidad.

A su vez, estos saberes también incluyen la delicada tarea de “*orientar de manera fundamentada*” la producción del doctorado (Bourassa, M. et Théberge, M. 2010). Según estas autoras, en el modo de concebir el acompañamiento, se reconoce un lugar a la evaluación. Esta afirmación nos conduce a la sutil y compleja pregunta de saber cómo formular *juicios de valor*<sup>11</sup> que sean acordes con los requisitos de rigor intelectual y a su vez, alienten y fomenten la producción autónoma del sujeto adulto en formación. ¿Cómo combinar exigencia y a su vez, ayuda? Estas preocupaciones fueron claramente expuestas por los directores entrevistados.

Ahora bien, los saberes relacionales podrían pensarse y enriquecerse desde la noción del “saber de la experiencia”. Se entiende por tal, a un saber que nos siempre es fácil de captar ni de transmitir como conocimiento proposicional comunicable. Tampoco se define por la acumulación de experiencias anteriores. En este sentido, el carácter

---

<sup>11</sup> De manera sintética, los juicios de valor están por detrás de nuestras elecciones, desde las más simples y cotidianas hasta las más decisivas de nuestra vida. Encierran valoraciones y apreciaciones sobre el mundo que nos rodea. A su vez, expresan diferentes modos de organizar, categorizar y actuar en el medio que interactuamos y son portadores de una “manera de ver el mundo” en un contexto socio-histórico determinado. Retomando una primera definición, sostenemos que los juicios de valor se refieren a “...una expresión verbal o no verbal formulada por un sujeto que estima la calidad de un objeto o de un sujeto”. (Mancovsky, V. 2006. p. 102)

singular de cada relación formativa con su margen de apuesta e incertidumbre, reforzaría esta afirmación. Los saberes relacionales que el director despliega en un acompañamiento mantienen el rasgo de “la novedad” con cada doctorando. J. Contreras Domingo (2012), afirma que el saber de la experiencia “...se cuestiona por el significado del encuentro con la alteridad. Se nutre de lo vivido y del trabajo sobre sí, como modo de dilucidar sentidos y de abrir disposiciones y orientaciones”. (Contreras Domingo, J. y otros. 2012. p. 448).

En suma, a partir de esta sistematización realizada, un primer análisis tentativo, identificamos saberes de distinto orden, que el director de doctorandos despliega en la singularidad de la relación que construye con el doctorando. Los mismos invitan a “desnaturalizar” su práctica y a tomar conciencia de la complejidad y a su vez, la precisión de su tarea.

## **5. Conclusiones.**

En este artículo, intentamos “poner en cuestión” la práctica del director de doctorandos convirtiéndola en un objeto de estudio específico y delimitado, en función de ciertas categorías teóricas. Éstas últimas sirvieron, a su vez, para orientar el trabajo de indagación empírica recuperando las opiniones y los puntos de vista de los directores entrevistados. Desde este entramado conceptual y empírico, avanzamos en la sistematización de los distintos tipos de saber que el director despliega en su práctica, en el marco de una relación formativa.

Finalmente, este trabajo exploratorio nos convoca a consolidar nuestro objeto de investigación en el contexto de una Pedagogía Doctoral. Por un lado, tenemos el camino iniciado hacia la elaboración de un marco teórico que profundice los aportes presentados y que se aboque al estudio de la noción de “saber de la experiencia”; noción prometedora para la comprensión de la tarea de dirigir que lleva a cabo un profesor implicado en la formación de doctorandos. Por otro, nos interesa avanzar en la conformación de un trabajo empírico que recupere las opiniones de los directores de tesis a partir de una muestra no aleatoria, integrada por profesores de distintas áreas de las ciencias, con diversas trayectorias en su experiencia de dirigir y pertenecientes a programas doctorales diferentes, recientemente creados o de más tradición.

Por último, creemos sumamente interesante recabar las opiniones de los doctorandos, de manera sistemática, para enriquecer y a su vez, complementar el estudio de la práctica de dirigir en el marco de una relación formativa.

Quedan nuestros propósitos planteados para avanzar en la comprensión del sentido otorgado a la práctica del director de tesis, tanto por éste último como por los doctorandos, protagonistas de una relación, no exenta de cuestiones sutiles y complejas que se entran desde la dimensión subjetiva y vincular de toda formación.

**Bibliografía:**

- Ardoino, J. (1980) *Education et relations. Introduction á une analyse plurielle des situations éducatives*. Ed. Gauthier-Villars. Paris.
- Ardoino, J. (2000) Del “acompañamiento” como paradigma. En: *Pratiques de formation-analyses*, Université Paris VIII, Paris.
- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ed. Novedades Educativas.
- Arnoux, E. et al.. (2005) “La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado”. En: *Revista de la Maestría en Salud Pública* . Año 3- N° 6.
- Barbier, J-M. et al. (2011a) *Diriger: un travail*. L’Harmattan, Paris.
- Barbier J-M. (2011b) *Vocabulaire d’analyse des activités*, PUF. Paris.
- Beillert, j. (1998) “A propos de l’animation de recherche universitaire en sciences de l’éducation”. In: *Les sciences de l’éducation*. 31. 1-2.
- Beillert, j. et al. (2000) *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris. L’Harmattan.
- Bourassa, M. et Theberge, M. (2010). "Accompagner la création d'une these". En Cifali, M. et al. *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. L'Harmattan, Paris.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Ed. Grijalbo. México.
- Carlino, P. (2003a). "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". Comunicación libre en el Segundo Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Carlino, P. (2003b) “¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos”. Comunicación libre publicada completa en las Actas de las *X Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Agosto de 2003.
- Follari, R. (2001) *Argentina: el acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria y sus efectos en la dirección de tesis*. Contextos de educación, Año 4, N° 5, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en [http://www.clacso-posgrados.net/documentos\\_aportes/42.pdf](http://www.clacso-posgrados.net/documentos_aportes/42.pdf)
- Jeppesen, C. y otros, (2004) *Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina*. Colección: La Educación Superior en Argentina. IESALC/UNESCO. Secretaría de Políticas Universitarias/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- Mancovsky, V. (2006) *L'évaluation informelle dans l'interaction pédagogique*. Ed. L'Harmattan. Paris.
- Mancovsky (2009) “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral”. En: *Revista Argentina de Educación Superior*. N° 1. Red Argentina de Posgrados en Educación Superior. Edición virtual: [www.untref.edu.ar/raes](http://www.untref.edu.ar/raes).
- Moreno Bayardo, M. G. (2011) “La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad”. En: *Revista de la Educación Superior*. Vol. XL. N° 158.
- Paul, M. (2003) “Ce qu’accompagner veut dire”. En: *Revue Internationale. Carrierologie*. Volumen 9. N° 1.
- Paul, M. (2009) “L’accompagnement dans le champ professionnel”. In. *Revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes. Savoirs*. N° 20. L’Harmattan. Paris.

-Scribano, A. (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*. Ed. Prometeo. Bs. As.

-Wainerman, C. y Sautu, R. (comps.) (1997) *La trastienda de la investigación*. Ed. De Belgrano, Buenos. Aires.