

La asesoría de tesis en la formación de investigadores

*Nicolás Cárdenas García**

Resumen

El propósito de este artículo es analizar la relación entre el director de tesis y el estudiante de doctorado en tanto parte fundamental de la formación de investigadores. Tal relación, dada su naturaleza personal, continua y duradera, es la que menos supervisión institucional puede tener durante el periodo de formación, aunque siga siendo la mejor vía para transmitir las habilidades, conocimientos y prácticas del oficio de investigar. Por un lado, puede alimentar la creatividad y la autonomía, pero por el otro es inevitable que durante la misma surjan diversas tensiones y conflictos, dado que se trata de una relación especialmente densa, que rebasa los contornos de lo académico.

Esta es una investigación cualitativa, que conecta la literatura sobre el tema con supuestos sociológicos e institucionales acerca del funcionamiento de campos sociales y las experiencias del autor en la asesoría de tesis.

Palabras clave

Personal académico docente ; Director de tesis ; Formación de personal académico ; Curso postuniversitario

Abstract

The purpose of this article is to analyze the relationship between the thesis director and the doctoral student as a fundamental part for research training. Despite this is a personal and continuous relationship, does not receive institutional supervision during the training period. However, supervision during the doctoral thesis is still considered the best way to transmit the skills, knowledge, and practices of researching. On the one hand, the relationship between supervisor and doctoral student is key to develop creativity and autonomy, but on the other, different types of tension could exceed the academic boundaries.

This is a qualitative study which reviews the bibliography on the subject, the sociological and institutional assumptions of the performance of social fields and the experiences of the author regarding thesis advisory.

Key words

Academic teaching personnel ; Tutors ; Research Training ; Postgraduate education

* Profesor Titular C. Departamento de Política y Cultura, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), México (ncardenasgarcia@gmail.com).

Se trata de una autoridad trascendente, religiosa, de la que se desprende una forma secular, que es en lo que consiste la relación con el maestro. Si eso llega a desaparecer, por completo, porque está en vías de extinción, es muy posible que esa forma, que constituye el *eros* del alma, la música del alma, desaparezca también.
(STEINER Y LADJALI, 2016, P. 133)

Introducción

EN EL proceso institucionalizado de formación de investigadores hay una relación que ha sobrevivido a siglos de transformaciones: la del maestro y su discípulo. Aun cuando ha cambiado el lugar en que se produce este aprendizaje y se ha construido un andamiaje institucional para regular sus procesos, contenidos y reglas, en las universidades contemporáneas continúa viva esta relación, ahora encarnada en la del director de tesis y el estudiante de doctorado.

Esta relación nunca ha dejado de ser problemática. En primer lugar, porque se trata de una relación personal y, en segundo lugar, porque probablemente sea la interacción más duradera y estrecha en la carrera académica; en principio, se mantiene por varios años hasta que el alumno presenta el examen de grado. Además, transcurre en diversos espacios, en el salón de clases, en coloquios o en el seminario, pero también en las oficinas de los profesores y, con el tiempo, en el café, en espacios públicos o incluso en el domicilio del profesor. Tal diversidad contribuye a darle un tinte especial en el que lo institucionalizado y lo informal dejan de distinguirse claramente (Carpenter *et al.*, 2009).

Esa duración en el tiempo, a lo largo de distintas etapas, dificultades, incertidumbres y hallazgos, hace que deje de ser una mera relación académica cuyo eje se ubica en el territorio de lo racional, esto es, de la transmisión y producción de conocimiento avanzado, para volverse más inclusiva, donde lo personal, los sentimientos y emociones juegan un papel importante. Phillips y Pugh llegan a caracterizarla como “una experiencia emocional que compromete a toda la persona” (2003, p. 206). Cada vez más, el asesor no puede evitar implicarse, por ejemplo, en la gestión de altibajos emocionales, lo que puede alterar el delicado balance entre el papel de primer crítico del trabajo y al mismo tiempo el de apoyo en situaciones de riesgo o desánimo (Difabio de Anglat, 2011; Fernández y Wainerman, 2015).

En tercer lugar, dadas esas características, se trata de una relación complicada de regular y supervisar. Generalmente se establecen lineamientos generales y la posibilidad de solicitar el cambio de asesor, pero buena parte del intercambio requiere de la buena voluntad y el profesionalismo de los partícipes. Si funciona, como dicen

los autores de un buen manual al respecto, se “puede transformar el vínculo en una asociación compartida, aunque inevitablemente asimétrica” (Philips y Pugh, 2003, p. 136).

Dadas esas características, resulta fácil encontrar numerosos ejemplos de la marca duradera que ese vínculo ha dejado en los participantes de tal relación. Para George Steiner es posible conectar esos impactos con tres modelos persistentes:

- a. El del maestro que utiliza sus poderes para destruir psicológicamente a sus alumnos.
- b. El del discípulo que tergiversa, traiciona y destruye al maestro.
- c. El del intercambio. “En un proceso de interrelación, de ósmosis, el Maestro aprende de su discípulo cuando le enseña. La intensidad del diálogo genera amistad en el sentido más elevado de la palabra. Puede incluir tanto la clarividencia como la sinrazón del amor” (Steiner, 2014, p. 12).

Por supuesto que Steiner se refiere a experiencias en las que los participantes estaban fuertemente implicados. Lo que me parece que ha ocurrido en las universidades contemporáneas es justamente un intento deliberado de disminuir esta implicación y suavizar así los posibles daños que puede acarrear. Hacerlo parece conveniente en la medida en que, siguiendo a Simmel (2014), se trataría de volverlo un compromiso que no exija más que una parte de nuestro yo, y de esa manera preserve, proteja, su integridad. Sin embargo, tal vez ello tenga como contrapartida un impacto negativo en la calidad y ambición de la formación del nuevo investigador, particularmente en las ciencias sociales y humanidades.

El análisis de esta interacción requiere, en primer término, preguntarse por las razones de su supervivencia. Steiner sugiere una respuesta anclada por un lado en la enseñanza como vocación, pero también en la curiosidad y en la búsqueda apasionada de algo que la satisfaga. Sólo así se puede establecer una sintonía de conocimiento, de confianza en el otro, en la que el maestro puede hacer funcionar la “persuasión” como el motor de la enseñanza. “El profesor solicita atención, acuerdo y, óptimamente, disconformidad colaboradora” (Steiner, 2014, p. 33). El terreno está así fertilizado para el descubrimiento y la revelación, pero es un terreno lleno de tensiones. El tránsito a una relación de colegas pasa necesariamente por el ejercicio de la crítica, pero también por el esfuerzo de ejercer la libertad de pensar el problema y los datos de una manera diferente. En el caso del estudiante implica tomar el riesgo de volverse responsable de sus propios pasos, de ser autónomo (Izarra *et al.*, 2020). Al final del proceso se trata de independizarse del maestro, de marcharse de su sombra protectora, incluso a través de una rebelión (Steiner, 2014; Levi-Montalcini, 2011; Piatelli, 1992).

Visto así, tal vez deberíamos preguntarnos si los cambios en esta relación, que intentan reducir el papel del maestro para volverlo acompañante o facilitador del proceso, al mismo tiempo que minimizan los riesgos inherentes a esta relación personal, también achatan sus alcances intelectuales.

1. La institucionalización de la formación de investigadores

Esta relación tiene un aspecto paradójico. Es verdad que la formación de investigadores en ciencias sociales y humanidades no sólo se ha institucionalizado, sino que se ha vuelto un proceso altamente colectivo. Aunque hay doctorados escolarizados y tutoriales, cuya diferencia consiste en que el primero ofrece un programa de cursos especializados que hay que acreditar, ambos colocan como su eje la elaboración de la tesis doctoral, lo que es consecuente con el amplio consenso de que aprender a investigar sólo se logra haciendo investigación. Sin embargo, aunque ello parecería mantener en el centro de este proceso la relación entre asesor y tesista, con un comité tutorial que revisa sus avances periódicamente, más otros espacios como seminarios, conferencias, coloquios, se busca tanto crear un entorno intelectualmente estimulante como reducir la importancia de ese vínculo interpersonal. Este conjunto de prácticas ciertamente ha contribuido a aliviar la “soledad institucional del tesista”, que se presenta en algún momento de la elaboración de la tesis (Follari, 2002, p. 9), pero al mismo tiempo introduce algunas dificultades nuevas en el camino. Por ejemplo, la diversidad de comentarios recibidos puede generar confusión en el alumno, sobre todo, cuando incluye perspectivas y enfoques divergentes (Moreno, 2011). De hecho, en una buena parte de los posgrados, aunque se pide un proyecto de investigación como requisito para ingresar, en los primeros meses éste es sometido a una crítica intensa, que generalmente lleva a su reformulación. En ese proceso, tal vez la opinión del asesor no sea la más relevante, sobre todo cuando alguna figura más reconocida se encuentra en el comité tutorial. No se trata sólo de que cada lector aporte desde una perspectiva que no necesariamente coincide con la del otro profesor, sino de que cada uno lo hace desde una posición determinada, algunas veces desde una lucha de poderes (Philips y Pugh, 2003). El alumno, en ocasiones, no cuenta con la suficiente madurez para diferenciar cuál de esos enfoques es más conveniente para su trabajo y puede pasar por un periodo en que pierda el eje o la coherencia teórica y metodológica del proyecto. Incluso con el asesor la “negociación de significados” no es sencilla en esta primera etapa, en la que su grado de acoplamiento es bajo (Follari, 2002, p. 9).

Por otra parte, el propio asesor forma parte del campo profesional en diversas posiciones. En México, debido al requisito de dirigir tesis para pertenecer al

Sistema Nacional de Investigadores (SNI), las instituciones han tendido a limitar o cancelar la posibilidad de que algún investigador externo funja como asesor, con el objeto de que todos los profesores internos puedan tener la oportunidad de hacerlo. Pero en muchos posgrados no han existido reglas y procedimientos claros para integrarse a la planta académica, de modo que hay desniveles marcados en su composición. Además, una parte de ellos todavía pertenece a la generación que realizó su propio doctorado debido a las presiones institucionales de los años ochenta y noventa del siglo pasado (Gil y Contreras, 2017). Por ello, ese cierre de los mercados de tesis ha tenido algunas consecuencias negativas. Hay casos en que un asesor dirige al mismo tiempo hasta diez tesis, además de pertenecer a otros comités tutoriales. También ocurre que el director tiene tanto interés en que el alumno concluya la tesis, que pasa por alto algunas deficiencias o hace él mismo las correcciones correspondientes. El resultado es que la atención cuidadosa y personalizada que caracterizaba esta relación se ha diluido un tanto y, lo que es peor, la riqueza del intercambio continuo con el asesor se ha visto afectada.¹ Como han descubierto algunos estudiantes, en el extremo esto da lugar a la figura del director ausente, quien parece creer que el estudiante de doctorado ya puede hacer solo el trabajo (Moreno, 2011). Si eso no representa un gran problema para el alumno con experiencia en investigación, sí lo es para el que no la tiene, ya que le faltará todo lo que se juega en ese intercambio: el ejemplo, el interés, la experiencia, y el poder analítico que deviene del trabajo en los detalles, tanto empíricos como teóricos, de la investigación. No se trata de que el asesor sea exactamente una guía en cuanto al contenido, sino una especie de guía en el camino, al grado de llegar a ayudar en su trazo (Philips y Pugh, 2003).

2. El cambio de paradigmas y su impacto en las tesis

Otro problema tiene que ver con el objeto de esta relación, es decir la tesis. Se trata de una relación que tiene en el centro el planteamiento de un problema y la subsiguiente investigación encaminada a resolverlo. No hay un programa para realizarlo y todo lo más, los planes de estudio establecen plazos para ciertas fases generales, como la elaboración del proyecto. El resto, usualmente, consiste en avances que son presentados en seminarios o coloquios, evaluados principalmente por el propio director de tesis, pues se juzga que posee el conocimiento del campo en el que se ubica la investigación, además de una visión de conjunto del trabajo, lo que le permite apreciar el valor de cada entrega. Como bien señala Moreno (2011), esto abre la posibilidad de que se reproduzcan relaciones verticales y autoritarias, lo que justamente obstruye la construcción de un pensamiento autónomo e independiente.

Por el lado del contenido, dada la emergencia de posturas que impugnan la supremacía de una supuesta ciencia dominante, sea en sus teorías, en sus logros de investigación (normalmente materializados en publicaciones) o en las formas de hacerla, lo que tenemos son comunidades y campos problemáticos mucho menos unificados que hace algunas décadas. En este sentido, es notable el fortalecimiento dentro de algunos posgrados de posturas que desafían a la objetividad y reivindican el conocimiento situado. El resultado es que no se reconocen parámetros y referentes claros para juzgar los supuestos teóricos, el contenido empírico y los relatos explicativos que están contenidos en la tesis. Pero entonces ¿cuáles son los criterios para adoptar determinado enfoque, para evaluar la riqueza de la evidencia empírica y la coherencia teórico-metodológica de un trabajo? A falta de un parámetro más o menos unificado y preciso, parece imponerse un “todo se vale”, fundado en argumentos más bien externos, de orden político o de reivindicación de otras voces, que se argumenta han sido ignoradas por las corrientes teóricas hegemónicas en las instituciones (Matthews, 2017).

La deriva práctica de este fenómeno ha implicado que en esos posgrados no existan criterios claros para trabajar un cuerpo bibliográfico o para aquello que era central en la actividad científica, la búsqueda de similitudes y diferencias, las cuales “nos proporcionan categorías generales para pensar” nuestros problemas y comunicarlos de manera comprensible a otros colegas (Becker, 2009, p. 167). Como si cada tesis fuera básicamente autónoma y comprensible en sí misma, en lugar de un trabajo que busca su lugar en una comunidad de práctica (Difabio de Anglat, 2011). Si agregamos la carrera contra el tiempo en que están insertos estos procesos formativos, que deben ser evaluados positivamente por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para mantenerse dentro del padrón de excelencia y poder brindar becas a los estudiantes, se entiende que las tesis se concluyan cada vez más precipitadamente y cuidando simplemente que no contengan contradicciones mayores en sus planteamientos. Los objetivos, en el camino, se vuelven más limitados, se trata simplemente de terminar el trabajo, de entender que hacer una tesis doctoral no requiere “brillo intelectual”, sino “tan solo dedicación, perseverancia y el control de sentimientos tales como el aburrimiento y la frustración” (Philips y Pugh, 2003, p. 103).²

Este punto es polémico, pero tiene que ver, en el terreno práctico, con los criterios para que el resultado se juzgue como una buena investigación. Parecería más fácil tenerlos si la disciplina de que se trata tiene un componente de carácter acumulativo, de modo que una nueva investigación puede insertarse en una historia de descubrimientos, de respuestas novedosas, de falsaciones, o de nuevos casos iluminadores. Una solución muy socorrida, que refleja esta pérdida de la función directiva del asesor, es concebirlo como un mero acompañante o facilitador (Gómez, *et al.*, 2015; Mancovsky, 2013).

3. Se trata de una interacción, es decir de una producción conjunta

En las investigaciones realizadas sobre este tema, dada la diversidad de prácticas y actores involucrados, ha sido útil intentar reducir esa multiplicidad en algunos patrones o modelos de esta relación. Pero no es fácil porque, como recuerdan Phillips y Pugh (2003), las motivaciones que llevan a los estudiantes a estudiar un doctorado y las que están detrás de aceptar asesorarlos son múltiples. Entre las primeras tal vez las más notorias son las de obtener un buen trabajo al terminar los estudios o la posibilidad de seguir una carrera de investigador, pero en el contexto mexicano, donde las oportunidades laborales no son abundantes y los salarios son más bien bajos para los profesionales, la posibilidad de disfrutar de una beca por cuatro años también es, en algunos casos, una motivación central. En ese contexto, el tipo ideal de estudiante fuertemente motivado por el afán desinteresado de participar en la producción de conocimiento, parece cada vez más escaso.

En el caso de los profesores, aunque también hay diferencias en los motivos, es claro que asesorar tesis es parte de los requisitos para ascender en la carrera académica, así como un signo de estatus o de poder, en el sentido de que puede crear “escuela” o mostrar influencia en el campo, al conseguir que su nombre esté asociado a los logros que obtienen los investigadores que ha formado. En todo caso, tal vez tampoco sean mayoría los profesores que por mero interés científico aceptan contribuir a la formación de nuevos investigadores.

Una vez aceptados los alumnos en un programa y sea que elijan al asesor o les sea asignado, comienzan entre ambos a construir su relación, en buena parte orientados por un conjunto de expectativas recíprocas, que se resumen en la siguiente Tabla.

Tabla 1. Expectativas de estudiantes y directores acerca de su relación

Los estudiantes esperan ser dirigidos.	Los directores esperan que los estudiantes sean independientes.
Los estudiantes esperan que los directores lean sus trabajos de antemano.	Los directores esperan que los trabajos escritos de los estudiantes sean algo más que un primer borrador.
Los estudiantes esperan que los directores estén disponibles cuando los necesitan.	Los directores esperan reunirse regularmente con los estudiantes.
Los estudiantes esperan que los directores sean amistosos, francos y les brinden apoyo.	Los directores esperan que los estudiantes sean honestos cuando les comunican sus progresos.
Los estudiantes esperan de los directores una crítica constructiva.	Los directores esperan que los estudiantes sigan sus consejos, en caso de solicitarlos.

Los estudiantes esperan que los directores tengan sólidos conocimientos en el área investigada.	Los directores esperan que los estudiantes se entusiasmen con el trabajo, los sorprendan y se diviertan cuando se reúnen.
Los estudiantes esperan que los directores estructuren las reuniones tutoriales de forma que el intercambio de ideas resulte relativamente sencillo.	
Los estudiantes esperan que los directores se interesen en su investigación como para permitirles el acceso a una mayor información.	
Los estudiantes esperan que los directores participen de sus éxitos hasta el punto de ayudarlos a conseguir un buen trabajo al finalizar el doctorado.	

Fuente: Philips y Pugh, 2003.

Como podemos ver, aquí hay una mezcla de cualidades personales, habilidades profesionales, conocimientos especializados e incluso una cierta claridad respecto a las normas éticas inherentes a la investigación. En conjunto parecen dos tipos ideales que confirman nuestra idea inicial de que se trata de una relación que los participantes conciben como personal y cuyo alcance supera con mucho a lo académico (Ubertone, 2011). Más aún, son dos conjuntos de expectativas que no se ajustan automáticamente. Al contrario, es una relación en que los jugadores tantean, regatean, negocian sus términos a lo largo del tiempo; en el mejor de los casos llega un momento en que ambos perciben que han construido un equipo (Moreno, 2011), una cuasi relación de colegas (Philips y Pugh, 2003).

Una investigación realizada en la UNAM, que se propuso indagar cómo percibían los estudiantes de cinco programas de posgrado a sus tutores, encontró que describían a los buenos con las palabras *inteligente, guía, responsable y experiencia*, en primer lugar, y luego con las de *comprometido, exigente e interesado*. En cambio, un mal tutor fue caracterizado como *irresponsable y desinteresado* en primer lugar, y luego, como *inflexible, impositivo, no comprometido, negligente, autoritario, intolerante, flojo e informal*. Tales percepciones, evidentemente, giran alrededor del hecho de que las expectativas que hemos resumido fueran o no alcanzadas. Pero lo más revelador está en el hecho de que la mayor parte de los atributos que cuentan para ser considerado un buen tutor pertenecen al ámbito de la personalidad, seguidos por la categoría de profesionalismo. En cambio, los atributos relacionados con las habilidades intelectuales, la formación de los tutores y el clima de la interacción aparecen con pequeños porcentajes. Esto se confirma en lo que se refiere al mal tutor, donde nuevamente aparecen en primer lugar características de la personalidad, seguidas de las vinculadas con profesionalismo. El cambio más

interesante es que después aparecen características relacionadas con comportamiento ético: impositivo, autoritario y deshonesto (De la Cruz y Abreu, 2012). Otra investigación buscó encontrar los rasgos característicos de un buen profesor de posgrado y encontró que la gran mayoría de entrevistados privilegió igualmente los valores, en particular el compromiso, en el que se incluía la disposición a dedicarle tiempo a la dirección de tesis (Navia *et al.*, 2020).

Resulta notable que para los estudiantes tengan mayor importancia las características que permiten establecer una buena o aceptable relación personal (empático, abierto, amable, comprensivo, rígido, cerrado, intransigente) que aquellas relativas a la guía intelectual, la enseñanza y la investigación. Incluso las que se refieren al profesionalismo, en el caso de los estudiantes de psicología, agrupaban cualidades como responsabilidad, compromiso, interés, formalidad, más bien asociadas al cumplimiento de un mínimo de reglas relativas a prácticas concretas de la interacción. Además, la apreciación de habilidades intelectuales: inteligente, crítico, creativo, prácticamente desapareció cuando se caracterizó la experiencia tenida con un mal tutor. En contraste, habría que señalar que cuando se referían a una buena experiencia de tutoría, colocaron en primer lugar el atributo *inteligencia*. Es decir, que aun cuando el espacio que ocupan estos rasgos relativos al conocimiento es pequeño, su importancia es reconocida en el caso de una buena tutoría.

La conclusión de los autores del primer estudio fue que:

[...] en todos los programas, el tipo de palabras que define a los buenos y malos tutores se vincula más con atributos de la personalidad de los tutores y con aspectos de índole interpersonal, en los que se afianza la relación entre tutores y alumnos (el comportamiento ético, el profesionalismo y el clima de la interacción), que con palabras que se relacionen con enseñanza e investigación. (De la Cruz y Abreu, 2012, p. 25)

La distancia entre las expectativas con que da comienzo esta relación y la manera en que se caracteriza esa experiencia, puede explicarse si consideramos que cada uno de los participantes se ubica en una interacción que se ha construido tanto a partir de las reglas, normas y prácticas institucionales, como mediante patrones que generaciones anteriores de estudiantes y asesores han construido e internalizado. Estos patrones han sido estudiados en la literatura como estilos de dirección de tesis, bajo el supuesto de que el director tiene buena parte de la responsabilidad de definir el curso de la interacción. Sin embargo, creo que habría que hacer un esfuerzo por correlacionarlo con las formas en que los tesisistas asumen, a su vez, el rol de investigador en formación. El siguiente Cuadro podría resumir aspectos fundamentales de estos estilos.

Tipo de estilo	Director de Tesis	Tesista
Directivo	Se enfoca en la realización de la tesis. Evita construir una relación personal. Concibe su rol como el de quien enseña, instruye e incluso indica qué hacer. Tiene un papel protagónico y prefiere un estudiante dependiente.	Se corresponde con un estudiante flexible, que acepta una relación asimétrica de autoridad y conocimiento. Busca ser aceptado como miembro del grupo. Es poco crítico. La relación se vuelve conflictiva con un estudiante autónomo.
Acompañante o pastoral	Se preocupa por el estudiante en cuanto persona. Mantiene una buena relación con el tesista y se hace presente cuando éste lo requiere. Considera que la responsabilidad de hacer la tesis es del estudiante. En el mejor de los casos es una especie de primer lector (especializado).	Funciona bien con un tipo de estudiante autónomo, seguro de sí mismo, con experiencia previa en investigación. Si no encuentra orientación, la busca en otra parte. En ocasiones tolera mal la crítica. También funciona con un estudiante pragmático. Funciona mal con un estudiante dependiente. Puede terminar en una tesis mal organizada.
Orientador o colaborativo	Asume el papel de guía, pero reconociendo la responsabilidad central del tesista. Funciona como crítico, pero ofrece retroalimentación y no escatima los elogios merecidos. Alienta la autonomía, pero brinda apoyo y orientación cuando se requiere. Funciona con reuniones periódicas y un plan de trabajo construido en conjunto. No evade la relación personal, pero no se convierte en un amigo. Está dispuesto a ser educado.	El correlato es un estudiante animado por una vocación y la idea de hacer una contribución en el campo, pero que reconoce la necesidad de orientación. Mantiene una relación respetuosa hacia el director, pero en un cierto momento se convence de ser el autor de su tesis.
Laissez-faire	Un director básicamente ausente y desinteresado. Cuando se presenta, puede ocurrir que no haya leído el trabajo y recurre a observaciones generales y superficiales. Generalmente es alguien muy ocupado y detenta algún tipo de poder en la institución.	Puede funcionar con un estudiante que no tiene verdadero interés en el doctorado y que ha decidido estudiarlo por consideraciones externas, como tener una beca. El estudiante pragmático podría mantener la ficción de la asesoría por interés de mantener el vínculo, si el director es una figura importante.

Fuente: Construido a partir de Philips y Pugh, 2003; Difabio de Anglat, 2011; Gómez *et al.*, 2015 y Fernández, 2019.

Aunque en el Cuadro he colocado correlaciones predominantes en cada estilo, éstas no se presentan así necesariamente. Pueden mezclarse a lo largo del proceso y, sobre todo, ajustarse de acuerdo con las condiciones concretas de esa relación. Por ejemplo, si no hay proximidad temática o el director tiene muchos asesorados, puede ocurrir que prefiera elegir el rol de acompañante. Y, por supuesto, depende mucho de cómo el propio tesista define su propio estilo. Si se trata de alguien con un fuerte concepto de sí mismo podría, por ejemplo, asistir a las reuniones con el director, no tomar nota alguna y luego seguir su camino. En ese caso, el asesor podría terminar por no poner mucho cuidado en su lectura y comentarios, puesto que no tienen ninguna relevancia. Incluso algunos de estos perfiles, en la práctica, adquieren un cariz particular. Por ejemplo, en el estilo directivo, el asesor puede hacer gala de su conocimiento y ser muy crítico ante los avances del estudiante, de modo que éste puede llegar a bloquearse y renunciar a la empresa. En el extremo, algunos directores ausentes, si cuentan con poder, podrían llegar a aprovecharse del trabajo de sus asesorados. En fin, un alumno cuya principal motivación es la beca, puede trabajar en niveles mínimos y no concluir la tesis.

Las combinaciones entre estos estilos pueden ser muchas, pero al final nos reconducen al asunto de lo que significa esta etapa para los que la han vivido como aspirantes a investigador. Si idealmente se piensa como un periodo de intensa actividad intelectual, de trabajo entusiasta y aprendizaje de los trucos del oficio o de la artesanía intelectual que constituyen el oficio de investigar (Mills, 2004; Becker, 2009; Durand, 2012), resulta sorprendente la cantidad de testimonios que dan cuenta de la frustración, los malos entendidos y los resentimientos acumulados en el proceso (Philips y Pugh, 2003). Sin hablar de que los resultados, en la mayoría de los casos, no terminan en publicaciones de artículos o libros que constituyan un aporte significativo al campo de estudios correspondiente. De hecho, más bien la tendencia es minimizar el alcance, la ambición del estudiante. Como resume Di Fabio, en numerosas ocasiones la tesis no se termina, “se entrega” (2011, p. 940). Por ejemplo, C. P. Snow recordaba haber decidido, de manera pragmática, que en esa etapa había que hacer “lo suficiente para ganarme un lugar y una reputación” (Philips y Pugh, 2003, p. 102).

En resumen, parece que los participantes de la relación simplemente tratan, una vez metidos en este escenario de tanta incertidumbre, de atenuar los daños y llevar a buen término la representación. El foco cambia paulatinamente y lo que es peor, se tiende a adoptar una actitud pragmática, que tiene poco que ver con la imagen idealizada de una tesis doctoral. Al final parece que se producen muchos más “investigadores ayudantes eficientes” que investigadores autónomos (Philips y Pugh, 2003, p. 45).

Como puede verse, el triple paradigma de Steiner no sólo es ubicuo sino resistente. Los directores, en efecto, pueden afectar negativa y duraderamente a sus asesorados, muchos jóvenes investigadores tienen razones para desdeñar y criticar a posteriori a sus supuestos formadores, y sólo unos pocos pueden presumir de una relación enriquecedora basada en el intercambio. E incluso en esos casos, lo deseable, a fin de cuentas, es la liberación de la tutela que ha sido parte de su crecimiento. Ese sentido profundo de la enseñanza es difícil de alcanzar. Requiere de parte del maestro entender que:

La enseñanza auténtica puede ser una empresa terriblemente peligrosa. El maestro vivo toma en sus manos lo más íntimo de sus alumnos, la materia frágil e incendiaria de sus posibilidades. Acceder a lo que concebimos como el alma y las raíces del ser, un acceso del cual la seducción erótica es la versión menor, si bien metafórica. Enseñar sin un grave temor, sin una atribulada reverencia por los riesgos que comporta, es una frivolidad. Hacerlo sin considerar cuáles puedan ser las consecuencias individuales y sociales es ceguera. Enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad. Es educar al discípulo para la marcha (“Ahora dejadme”, ordena Zaratustra). Un maestro válido debe al final estar solo. (Steiner, 2014, pp. 101-102)

Acaso se trata de eso. De miedo a aceptar todos los riesgos. Del temor a los riesgos.

4. ¿Cuál es el sentido de la tutoría de tesis?

Una vez que tenemos este panorama, parece inevitable preguntar por la pertinencia de la figura del asesor de tesis si la relación que establece con sus dirigidos está tan llena de tensiones y conflicto potencial. La respuesta es sencilla; hasta ahora no existe una alternativa que permita al estudiante introducirse en el mundo de la ciencia o el conocimiento de frontera. Una parte esencial del oficio de investigador no puede transmitirse en cursos o seminarios, sino a través de una relación estrecha, continua, personal, que consume al menos cuatro años. En las ciencias sociales, creo que ello permite, por la parte luminosa, sentirse parte de una comunidad, ser parte de un linaje. Se trata de insertarse en una tradición al mismo tiempo que en las rutinas y los procedimientos de campos en los que la creatividad juega un papel central (Sánchez, 2014). Howard Becker, quien por la vía de Everett C. Hughes enlazaba con Robert E. Park y Georg Simmel, manifestaba su orgullo por ese linaje.³ Recordaba, además, la manera en que transmitía Hughes esa enseñanza: “los estudiantes la aprendían siguiéndolo a todas partes y aprendiendo a usar sus trucos, del mismo modo que lo hacen los aprendices con los trucos de un arte o un oficio,

es decir, observando cómo aquellos que ya los conocen los emplean para resolver problemas de la vida real” (Becker, 2009, p. 18).

En resumen, no resulta fácil formar investigadores. Y en ciencias sociales, incluso parte del problema es que los criterios para definir un buen investigador o una buena investigación tampoco son sencillos de definir. El abanico de respuestas va desde el “impulso verdaderamente decidido de dar sentido al mundo” de Wright Mills (2004, p. 222) a respuestas menos ambiciosas como la de Phillips y Pugh: lograr un sistema abierto de pensamiento que permita “descubrir cuáles son las preguntas correctas”, “analizar críticamente los datos” y una capacidad de generalizar y al mismo tiempo especificar los “límites de esas generalizaciones” (Phillips y Pugh, 2003, pp. 68-69).

Cualquier opción que escojamos implica un esfuerzo continuado de colaboración que, aún en el escenario de un éxito limitado, conduce a ser parte de la comunidad de práctica elegida. Pero ese camino, justamente por la diversidad de personalidades, expectativas y trayectorias biográficas involucradas, difícilmente puede rutinizarse. Incluso el más avezado director, ante cada nuevo tesista, tendrá que ajustar sus patrones de comportamiento a las características de este nuevo participante en el juego.⁴

Conclusiones

El modelo de enseñanza doctoral surgido de las reformas universitarias que instauraron el requisito de contar con doctorado para hacer una carrera como profesor o investigador se concretó, entre otras cosas, en reglas y procedimientos nuevos relativos a la relación entre el director de tesis y el tesista. Tal relación seguiría siendo central a lo largo del proceso, pero ahora estaría acompañado de nuevos espacios y actores: seminarios, coloquios y comités tutoriales principalmente. Al mismo tiempo, habría calendarios más estrictos para la entrega del proyecto y los sucesivos avances de tesis, a los cuales incluso se les asigna un porcentaje del hipotético cien por ciento de la tesis. Todo ello, además, controlado mediante informes y reuniones de evaluación. Ello ha servido para estimular el debate, la crítica informada y el intercambio de ideas, elementos que sin duda fortalecen la hechura de la tesis y atenúan el hecho de que la mayor parte del tiempo el tesista trabaja en solitario.

Sin embargo, en un contexto en el que la demanda de estos estudios creció tan aceleradamente, muchos posgrados han aprovechado para ampliar la matrícula hasta el grado de que todos los profesores de los núcleos básicos están comprometidos no sólo con cursos, seminarios y asesorías, sino con otras tareas de investigación y administrativas, que paradójicamente disminuyen el tiempo que pueden

dedicar a sus varios asesorados. De ese modo, una consecuencia inesperada ha sido el disminuir la fuerza de esta relación que, como he argumentado, sigue siendo el principal vehículo para la formación de investigadores creativos e independientes.

El problema no es sencillo si consideramos que muchas instituciones probablemente no estaban preparadas para la demanda social de personal altamente capacitado en investigación. Ante tal demanda, respondieron en poco tiempo con la apertura de nuevos planes de estudios y la ampliación de la matrícula de posgrado. En cuanto a los profesores, la política consistió en alentar la obtención de doctorados, sin reparar en que contar con el título de doctor no capacitaba a nadie automáticamente para convertirse en uno de los muchos directores de tesis que se requerían. No es fácil aceptar que se trata de una actividad para la cual el investigador puede no estar preparado, de modo que en algunos casos termina por reproducir una “mala supervisión” recibida en su momento (Philips y Pugh, 2003, p. 201).

Al mismo tiempo, la composición de la matrícula de los doctorados ha cambiado. Cuando yo hacía mi tesis de maestría, me enteré con sorpresa que uno mis maestros de la facultad, ya para entonces una figura entre los historiadores mexicanos, apenas había presentado su examen de doctorado. Era el año de 1990 y el profesor tenía 47 años. Hoy día una buena parte de los estudiantes de doctorado son menores de 30 años e inician los estudios sin experiencia laboral o de investigación previas. Tal vez eso explique, en parte, el desplazamiento en las percepciones de la interacción entre director y tesista como relaciones amplias y en las que la relación interpersonal ocupa un lugar predominante.

En todo caso, mi argumento inicial era que el entramado institucional y las nuevas corrientes en ciencias sociales y humanidades han tendido a reducir el papel de esta parte del proceso formativo, al rodearla de una especie de círculo protector que incluye al comité tutorial, los seminarios, estancias de investigación y coloquios, los cuales permiten al estudiante una socialización más amplia y encontrar apoyo en otras figuras. Ahora que he escrito esto y releo el texto de Steiner, me doy cuenta de que nunca fue predominante el tipo que he llamado *orientador y colaborativo*. Ha sido y es una rareza, más bien. Entonces, pareciera que se trata de una estrategia adecuada. Sin embargo, como señalan Fernández y Wainerman (2015), nuestro conocimiento de la relación entre directores y tesis es hasta ahora limitado, sobre todo en lo que respecta a su funcionamiento en la realidad. Yo agregaría que los criterios para juzgar la calidad de esa asesoría tampoco son muy precisos, en parte porque la correlación entre el resultado (la tesis) y la asesoría no es precisa. Sin embargo, es importante reflexionar en la naturaleza, las etapas y las formas en que se concreta en campos e instituciones específicos, a fin de hacer a los actores involucrados más conscientes de su complejidad.

Tal vez eso ayude a dejar de considerar a la asesoría una especie de práctica que se aprende en el camino, para verla como una práctica pedagógica que puede ser mejorada (Fernández y Wainerman, 2015).

En estas condiciones, si los otros factores no son modificables, tal vez habría que pensar en algunas medidas dirigidas a reorientar la relación entre el director y el asesorado hacia su mejor versión como “alianza de aprendizaje” (Fernández y Wainerman, 2015, p. 161). No se trataría de más reglas, informes o reuniones, sino de medidas prácticas orientadas a recuperar el sentido colaborativo, crítico y creativo del quehacer científico, que pueden ser implementadas con un mínimo de esfuerzo institucional. En lo que toca a los estudiantes es importante que puedan elegir o cambiar al asesor y tener garantizado un mínimo de sesiones de asesoría. En el caso de los profesores, habría que limitar el número de tesis y comités a los que puede pertenecer un profesor y considerar los resultados tangibles de los asesorados previos como criterio de asignación, así como la concordancia problemática. Y, como mecanismo de apoyo, sería adecuado programar breves seminarios sobre el tema, en los que se socialice la investigación existente a la vez que se intercambien experiencias al respecto. Ello permitiría a los participantes ampliar su panorama y acaso encontrar respuesta a las muchas dudas e inseguridades que se presentan a lo largo de esta relación.⁵

Notas

1. Por otra parte, no hay que olvidar que este entramado institucional se ha construido al mismo tiempo que aumentó la carga docente y otras obligaciones del profesor, de modo que debe gestionar de otra manera el tiempo que dedica a sus distintas actividades.
2. Es cada vez más frecuente, por ejemplo, que al final los asesores y miembros de comités tutoriales recomienden al estudiante contratar los servicios de un corrector de estilo, en un esfuerzo por lograr un nivel decoroso de redacción.
3. En cuanto a esos vínculos, mi asesora de tesis de maestría, Eugenia Meyer, había contado con la guía de Edmundo O'Gorman en su tesis doctoral, mientras que mi director de tesis de doctorado, Francisco Zapata, había hecho la suya bajo la dirección de Alain Touraine.
4. El autor ha trabajado en seis programas de doctorado de la UAM y ha formado parte de comités tutoriales en el Instituto Mora y el Colegio de México. De ahí proviene su experiencia relativa al tema.
5. No está de más señalar que las ideas iniciales para este ensayo surgieron de un seminario de corta duración organizado por Gisela Espinosa durante 2018, en el que participaron Morna Macleod, Lorena Paz Paredes, Ángela Ixkic Bastian y Olivia Acuña. Por supuesto que no son responsables de las ideas aquí expresadas; lo menciono para señalar el potencial crítico y reflexivo de esos intercambios.

Referencias

- Becker, H. (2009). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Siglo Veintiuno.
- Carpenter, S., Sullivan, G. y Zimmerman, E. (2009). Mentoring Graduate Research: a Conversation with B. Stephen Carpenter II, Graeme Sullivan, and Enid Zimmerman . *Visual Arts Research*, 127-136.
- De la Cruz, G. y Abreu, L. (2012). Atributos de tutores de posgrado por campo disciplinario. *Perfiles Educativos*, 10-26.
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 935-959.
- Durand, J. (2012). El oficio de investigar. En M. Ariza, y L. Velasco, *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional* (pp. 45-73). UNAM/IIS; El Colegio de la Frontera Norte.
- Fernández, L. (2019). Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias biológicas. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 201-217.
- Fernández, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 156-171.
- Follari, R. (2002). Argentina: el acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria y sus efectos en la dirección de tesis. *Perfiles Educativos*, 7-22.
- Gil, M., y Contreras, L. (2017). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo? *Revista de la Educación Superior*, 1-19.
- Gómez, M., Alzate, M. y Deslauriers, J.-P. (2015). *Cómo dirigir trabajos de grado, tesis de maestría y doctorado. Representación, proceso y oficio*. ECOE Ediciones.
- Izarra, D., Hirsch, A., y Rodríguez, M. (2020). Profesorado de posgrado y el desarrollo del pensamiento crítico. *Innovación educativa*, 11-34.
- Levi-Montalcini, R. (2011). *Elogio de la imperfección. Memorias*. Tusquets.
- 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*, 50-71.
- Matthews, M. (2017). *La enseñanza de la ciencia. Un enfoque desde la historia y la filosofía de la ciencia*. FCE.
- Mills, C. W. (2004). *La imaginación sociológica*. FCE.
- Moreno, M. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad . *Revista de la Educación Superior*, 59-78.

- Navia, C., Hirsch, A. e Izarra, D. (2020). Rasgos propuestos por académicos de posgrado con respecto a lo que significa ser un buen profesor universitario. *Trayectorias*, 3-24.
- Philips, E. M., y Pugh, D. S. (2003). *Cómo obtener un doctorado. Manual para estudiantes y tutores*. Gedisa.
- Piatelli, M. (1992). *Las ganas de estudiar*. Crítica.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. UNAM/IISUE.
- Simmel, G. (2014). *Sociología: estudio sobre las formas de socialización*. FCE.
- Steiner, G. (2014). *Lecciones de los maestros*. FCE, Siruela.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2016). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Ubertone, F. (2011). Elegir director de tesis. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 193-206.