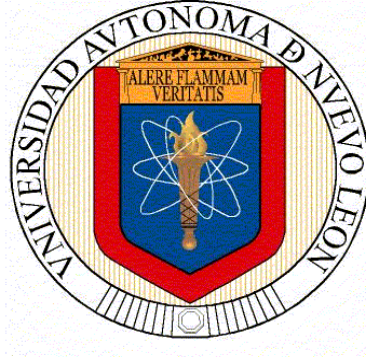


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**“EL VÍNCULO DIRECTOR DE TESIS-TESISTA
COMO FORMADOR DE INVESTIGADORES:
ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA HETERONOMÍA”**

POR:

MÓNICA LUNA MOLINA

Tesis como requisito parcial para obtener el grado de:

**DOCTORADO EN FILOSOFÍA
CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA**

MONTERREY, N. L., MEXICO, DICIEMBRE DE 2020

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DOCTORADO EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA



**EL VÍNCULO DIRECTOR DE TESIS-TESISTA COMO FORMADOR DE
INVESTIGADORES: ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA HETERONOMÍA**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:
MÓNICA LUNA MOLINA

DIRECTOR DE TESIS:
DR. MANUEL GUADALUPE MUÑIZ GARCÍA

MONTERREY, N. L., MEXICO, DICIEMBRE DE 2020

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DOCTORADO EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA

La presente tesis titulada “El vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores: entre la autonomía y la heteronomía” presentada por Mónica Luna Molina ha sido aprobada por el comité de tesis.

Dr. Manuel Guadalupe Muñiz García
Director de tesis

Dra. Alicia María Kachinovsky Melgar
Co-Director de tesis

Dra. María Guadalupe Moreno Bayardo
Revisor externo de tesis

Dr. Pablo Valdez Ramírez
Revisor interno de tesis

Dr. Jorge Benjamín Borrani Valdés
Revisor interno de tesis

Monterrey, N. L., México, Diciembre de 2020

Dedico esta tesis a Astrid Alatorre Luna...

Porque con tu ser, re-significas lo bello, lo bueno y lo verdadero de la vida.

AGRADECIMIENTOS

A los directores de tesis y tesistas por abrir sus puertas internas y externas para llevar a cabo esta investigación.

A mi director de tesis, Dr. Muñiz, por su curiosidad epistemológica para construir juntos nuevos saberes, así como su confianza y buen juicio.

A mi co-directora de tesis, Dra. Alicia, por su deseo y compromiso en la formación desde un lugar ético y político, a pesar de la distancia geográfica.

A mis compañeros doctorantes, Carmen, Diana, Andrea, Emmanuel y Eduardo, quienes hicieron un acompañamiento muy singular en esta formación doctoral.

A mis revisores, Dr. Borrani, Dr. Valdez y Dra. Moreno, por aceptar ser parte del claustro sinodal, por leerme, retroalimentarme, y compartir su saber.

A mis maestros de ayer y hoy, fuera y dentro del aula, por la fidelidad a la cátedra, y por recordarme que siempre somos sujetos en formación, nunca ya formados.

A los autores de los libros, revistas y artículos, que gracias al encuentro con sus palabras me inspiraron a escribir esta tesis doctoral.

A mis amigos, lejos o cerca, por estar siempre ahí a pesar de todo.

A Alejandro, mi pareja, por mostrarme el significado de amar y ser amado.

A Gloria y Juan, mis padres, por creer siempre en mí.

Por último, a mi psicoanalista Guillermo, por dar cuenta de que la vida es deseo y por acompañarme en todas mis facetas.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar cómo se construye el vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores. El posicionamiento teórico es multirreferencial desde el campo de estudio del psicoanálisis y desde una epistemología del pensamiento complejo. La investigación es de corte cualitativo, con entrevistas a 22 directores de tesis y 22 tesistas. Se crea un modelo teórico con comprobación empírica cualitativa nombrado como: Modelo de formación centrado en el vínculo; donde se interpreta la formación a través del vínculo director de tesis-tesista. Surgen tres grandes categorías: el deseo de formación (deseo de formar/deseo de investigar 'sin formar'/deseo de investigar epistémico/deseo de 'ser el Otro'; la complejidad vincular (seducción y emancipación) y la disciplina académica (ciencias naturales y formales/ciencias sociales y humanas/ciencias duras aplicadas/ciencias suaves aplicadas), la triangulación clave situado como formador de investigadores, dando el pasaje de la heteronomía hasta la autonomía en el devenir sujeto del tesista, a través del director de tesis, como mediador del proceso formativo. Investirse como sujetos en formación y sujetos formadores, fecunda un vínculo, donde la subjetividad, implica sostener que lo propio de cada sujeto se configura con y por interacciones con otros, es decir, subjetivarse en la intersubjetividad.

Palabras clave: formación de investigadores, vínculo, intrasubjetivo, intersubjetivo, transubjetivo, director de tesis, tesista,

ABSTRACT

This research aims to analyze how the advisor-PhD student link is built as a researcher trainer. The theoretical positioning is multireferential from the field of study of psychoanalysis and from an epistemology of complex thought. The research is qualitative, with interviews with 22 advisors and 22 PhD students. A theoretical model with qualitative empirical verification is created named as: Training model centered on the link; where the training is interpreted through the advisor-PhD student link. Three main categories emerge: the desire for training (desire to train / desire to investigate 'without train' / desire to investigate epistemic / desire to 'be the Other'); the link complexity (seduction and emancipation) and the academic discipline (natural and formal sciences / social and human sciences / applied hard sciences / applied soft sciences), the key triangulation located as a trainer of researchers, giving the passage from heteronomy to autonomy in becoming the subject of the thesis, through the advisor, as mediator of the formative process. Investing oneself as subjects in formation and formative subjects, fertilizes a bond, where subjectivity implies sustaining that what is proper to each subject is configured with and through interactions with others, that is, subjectivism in intersubjectivity.

Key words: researcher training, link, intrasubjective, intersubjective, transubjective, advisor, PhD student.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vi
<i>CAPÍTULO I</i>	12
INTRODUCCIÓN.....	12
Definición del problema	17
Justificación de la Investigación	20
Preguntas de investigación.....	22
Objetivo General.....	23
Objetivos Específicos	23
Limitaciones del estudio	23
Información sobre capítulos.....	24
<i>CAPÍTULO II</i>	25
MARCO TEÓRICO	25
El punto de partida epistemológico	25
La formación de investigadores como proceso de subjetivación	26
Los orígenes de la formación de investigadores	29
Modelos pedagógicos de formación	32
Modelo de formación centrado en el vínculo	35
Conceptualización de formación (Féry, 1995)	36
Conceptualización de relación con el Saber (Beillerot, 1996)	39
Conceptualización de vínculo (Kaës, 1995)	40
Sobre el Vínculo y Relación de Objeto	42
Conceptualización de dimensión psíquica intrasubjetiva, intersubjetiva y transubjetiva. (Puget y Berenstein, 1997)	44
<i>CAPÍTULO III</i>	49
MÉTODO.....	49

Participantes	51
Criterios de inclusión	52
Criterios de exclusión	53
Instrumentos	53
Procedimiento	56
Validez y confiabilidad	59
Aspectos éticos.....	60
<i>CAPÍTULO IV.....</i>	<i>61</i>
RESULTADOS	61
Resultados interpretativos	62
El deseo de formación en lo intrasubjetivo del vínculo	63
a) Deseo de formar/deseo de investigar epistémico.....	65
b) Deseo de investigar ´sin formar´/deseo de ´ser el Otro´	71
c) Deseo de investigar ´sin formar´/deseo de investigar epistémico	75
d) Deseo de formar/deseo de ´ser el Otro´	81
La complejidad vincular de la seducción y la emancipación en lo intersubjetivo del vínculo.....	83
a) Seducción	84
b) Emancipación.....	87
La disciplina académica en lo transubjetivo del vínculo.....	92
a) Ciencias sociales y ciencias humanas	95
b) Ciencias naturales y ciencias formales	95
c) Profesiones suaves aplicadas.....	95
d) Profesiones duras aplicadas	96
<i>CAPITULO V.....</i>	<i>101</i>
<i>DISCUSION Y CONCLUSIONES</i>	<i>101</i>
Discusión	101
Objetivo 1: Caracterizar la construcción del vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores.....	101
De la heteronomía a la autonomía	102
La seducción en la heteronomía	103
La emancipación en la autonomía.....	104
Objetivo 2: Examinar las estrategias de formación dentro del vínculo director de tesis-tesista.....	105

Centrado en la tesis	106
Centrado en lo profesional.....	106
Centrado en lo personal.....	106
Funciones del director de tesis.....	107
Enculturación científica.....	107
Apoyo práctico.....	108
Asesoría académica.....	108
Apoyo Psicosocial.....	108
Objetivo 3: Comparar diferencias en el vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores según la disciplina académica.....	109
El modelado y andamiaje en las ciencias naturales y formales.....	110
La mentoría en las ciencias sociales y humanas.....	111
El SNI como aniquilador de la subjetivación.....	112
Conclusiones.....	114
La encrucijada de elegir un director de tesis. Un apunte para el tesista.....	114
Sobre el reconocer-se como Formador. Un apunte para el director de tesis.....	117
La formación de investigadores como práctica pedagógica. Un apunte para la institución.....	119
Mi experiencia como investigadora en formación.....	123
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</i>	<i>125</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>145</i>
<i>ANEXO 1.....</i>	<i>145</i>
<i>Carta de consentimiento Tesista.....</i>	<i>145</i>
<i>ANEXO 2.....</i>	<i>146</i>
<i>Carta de consentimiento Director de tesis.....</i>	<i>146</i>
<i>ANEXO 3.....</i>	<i>147</i>
<i>Entrevista semiestructurada al Director de tesis.....</i>	<i>147</i>
<i>ANEXO 4.....</i>	<i>149</i>
<i>Entrevista semiestructurada al Tesista.....</i>	<i>149</i>

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1. Datos descriptivos de la muestra	61
Tabla 2. Agrupaciones disciplinarias (Becher, 1994).	94
Tabla 3. Distribución de la muestra por disciplinas académicas.	94
Tabla 4. Distribución de los directores de tesis en el SNI.	96

Figuras

<i>Figura 1.</i> Modelo centrado en el vínculo. Base teórica	36
<i>Figura 2.</i> Modelo centrado en el vínculo. Sinergia de base teórica y empírica.	47
<i>Figura 3.</i> Entrevista semiestructurada al tesista.....	54
<i>Figura 4.</i> Entrevista semiestructurada al director de tesis.....	55
<i>Figura 5.</i> Secuencia inductiva de códigos y categorías.	58
<i>Figura 6.</i> Modelo de formación centrado en el vínculo (elaboración de la autora).	62

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El sujeto es un ser siendo, en devenir de subjetivación.

Cornelius Castoriadis

Si se parte de que la ciencia es una manera de interpretar la realidad, sin recurrir a milagros o dogmas. Investigación es, la labor de tomar una porción del caos de lo desconocido, estudiarlo, comprenderlo, e incorporarlo al del saber sistematizado al que, en México, llamamos “ciencia” (Cereijido, 1994); no obstante, en la práctica, los directores de tesis toman a un joven entusiasta, lo trasladan a esa frontera entre el orden de lo conocido y el caos de lo desconocido en que trabaja la investigación, se le adiestra en el manejo de unas técnicas y la documentación de la bibliografía; el investigador en formación colecta un cúmulo satisfactorio de información y conocimiento, lo presenta como tesis, lo publica en artículos dentro de revistas de talla internacional y se le confiere el grado de doctor. Sin embargo, dicho doctor puede no tener la menor idea de la naturaleza y filosofía de la ciencia, de la epistemología, incluso de cómo se forja la manera de trabajar, probar, justificar y publicar en ciencia, ni cómo se conecta un científico con el resto de la sociedad.

La diferencia entre el promedio de la educación terciaria de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de nuestro país es particular, se estima que cerca de 4% de los jóvenes mexicanos obtendrán un título de maestría en su vida, cuando el promedio de la OCDE es del 22% y que menos de 1% completará un programa de doctorado, siendo el promedio de la OCDE del 2% (OECD, 2015); ante esta realidad, es pertinente

deliberar la significación del papel que juega el investigador en México, desde su proceso de formación como tal (Gutiérrez, 2014; Moreno, 2007, 2011), delimitando el para qué y por qué se es investigador (Moreno, 2005), así como su relación en el universo de la ciencia.

Esta actividad de investigación se convierte en ciencia cuando los resultados son comunicados mediante las publicaciones y son evaluados por la comunidad científica. No se es científico sino en la medida en que se es autor (Carrasco & Kent, 2012), pues se juzga a un doctor recientemente graduado por su investigación, su éxito está en completar un programa doctoral y construir una propia línea de investigación científica (Stoilescu & McDougall, 2010; Barsky, 2014).

En este mundo académico, resuena de un modo singular las presentaciones a jornadas, y congresos, publicaciones, estudios de posgrado, estancias de investigación, la actualización permanente e instantánea de conocimientos, lectura del siempre último libro sobre el tema, resultados de investigaciones que sufren de una rápida y efímera celebridad: un siempre más académico, vivido desde la lógica del mérito y el rendimiento. Al decir de Aubert (2007), un individuo que soporta imperativos cada vez más fuertes, que se traducen en un exceso de tensión, de exigencias. Un individuo que se debate en una relación con el tiempo, que llega a convertirse en un *hombre-instante*; el capital necesita que todos seamos iguales, incluso se llega ahora a la explotación a sí mismo figurándose que se está realizando; es la infame lógica del neoliberalismo que culmina en el síndrome del trabajador –o investigador– quemado (Byung-Chul, 2017).

Problematizar es llevar a cabo un esfuerzo de elucidación (Castoriadis, 2004), que es una interrogación reflexiva sobre lo que hacemos, lo que pensamos y lo que damos por sentado como un saber válido o establecido. La elucidación permite abrir una vía para *pensar de otro modo* lo que se sabe y

quebrar de esta manera los sentidos comunes, para ir construyendo un campo problemático de investigación.

En la historia de la humanidad – a lo ancho del mundo y a lo largo del tiempo – el conocimiento ha sido concebido de diferente forma según los límites que cada cultura impone, lo que ha generado múltiples desavenencias y repercusiones a nivel social, político, económico y cultural (Rojas & Aguirre, 2015). Dichas restricciones responden a un conjunto de ideas dominantes dentro de un período histórico determinado.

Se podría afirmar que es la universidad la responsable de la iniciación de investigadores a nivel de grado, al menos allí es donde debería sembrarse la semilla que en algunos prende (Bachelard, 1938). En esta perspectiva, los programas de posgrado - y en particular los programas de doctorado y posdoctorado – serían los garantes de la capacitación y consolidación de investigadores; pero también de producción de conocimiento (Nebot, 2009; Marquis, 1998). Es de rigor señalar que las cosas pueden ser en la realidad muy distintas en cada recinto universitario. Sin embargo, no faltarían voces que dijeran que solo se aprende a investigar investigando, en el supuesto de un sistema de transmisión de un saber-hacer más parecido a los gremios medievales que a las universidades modernas, organizados en torno a la hegemonía de un maestro y a la obediencia de sus discípulos.

Un punto de partida para analizar el fenómeno de la formación, es comenzar con desglosar el concepto de investigación, el cual se delimita como un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, caracterizado por la creatividad del acto, los métodos rigurosos utilizados, la validación y juicio crítico de pares (Restrepo, 2003). No obstante, es imprescindible aclarar que la formación *en*, *por* y *para* la investigación no siempre se entienden igual. En esta línea (Moreno et al. 2003) afirman:

“la formación *en* hace referencia al contenido del saber adquirido o por adquirir; la formación *por* alude a procedimientos o mediaciones que se

utilizarán para apoyar al sujeto que aprende; la formación *para* se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación” (p. 52).

Por ende, las instituciones de educación superior, en pregrado forman *en* y *por* (Aldana, 2011), no necesariamente lo hacen *para* la investigación, ya que comprenden los perfiles profesionales de los estudiantes y los deseos de desempeñarse en el oficio investigativo, pero sólo ocurre hasta que se encuentran en el posgrado.

Este fenómeno se relaciona directamente con diversas variables macro y micro estructurales (Moreno, 2011), sobre todo con situaciones internas de las instituciones de educación superior como son los programas de formación para investigadores y los procesos pedagógicos como didácticos. Es preciso historizar la investigación, para entender sus intereses, epistemes, procesos, lógicas y dispositivos en los que se cimienta el conocimiento y en los que se forman en dicha construcción.

Para pretender “enseñar” a investigar, es necesario vivir procesos investigativos, tener conocimientos de la disciplina, dominios metodológicos y saberes pedagógicos propios de quien investiga, no obstante, existen prácticas formativas que se dan a través de manuales de metodología, lo que resulta una deficiente calidad de formación, por las formas de promover cómo hacer la investigación, lo que genera erróneos conceptos del quehacer científico y del propio proceso formativo (Aguirre-Aguilar & Ruiz-Méndez, 2015; Sanabria, 2007). La concepción de cómo se construye el conocimiento y de cómo se cree que los tesis aprenderán la ciencia, está presente en muchas de las acciones y decisiones que se toman sobre las prácticas de formación (Martínez-Galaz & González-Weil, 2014).

La concepción que los directores de tesis tienen sobre la docencia y los

paradigmas epistemológicos investigativos, sus sentidos y significados frente a la investigación, emergen en los procesos de formación. Fontaines, Medina y Camacho (2007) señalan la manera en que la tendencia de los directores de tesis puede terminar por propugnar un estilo de formación basado en el dogmatismo y en el reduccionismo en el abordaje de la realidad.

A partir del reconocimiento, por parte de los tesistas, de los aspectos epistémicos, ontológicos, metodológicos y éticos de la investigación científica (Rojas & Aguirre, 2015), así como de las competencias, conocimientos, habilidades y rasgos de personalidad, propios de cada campo de la ciencia (Rivas-Tovar, 2012), facilita la apropiación en la experiencia profesional y a la vez incentiva potenciales investigadores; por ello, esta investigación realiza la división por disciplina académica de las díadas director de tesis-tesista en ciencias naturales y formales, ciencias sociales y humanas, ciencias duras aplicadas y ciencias suaves aplicadas.

Para poder formar, se necesitan de estrategias (Moreno et al., 2003; Wisker et al., 2003), desde cómo leer investigaciones, cómo realizar exposiciones conceptuales, aprender a investigar en contextos particulares, desarrollar el hábito de escribir como proceso recursivo, hasta reflexionar el propio proceso formativo y predicar con el ejemplo, todas ellas se entienden como un conjunto de decisiones de tipo curricular; pero también de tipo filosóficas, epistemológicas y conceptuales de lo que es la investigación, que se configuran en experiencias individuales que representan maneras de establecer la relación formativa entre investigadores consolidados e investigadores en formación, a través del vínculo director de tesis y tesista, tema central de esta investigación, para lo cual, los nombres de director de tesis y sujeto formador se tomarán bajo el mismo significado, así como tesista y sujeto en formación.

Más allá de un programa doctoral que enmarca formalmente el proceso de formación de investigadores, se despliega para la autora de este trabajo, una

relación formativa singular entre director de tesis y tesista. Esta relación construye un vínculo que despierta deseos, intereses, propósitos, tipos de prácticas y de saberes, de manera bidireccional. Dicho vínculo pasa por diferentes momentos y etapas, propios del desarrollo de un proyecto de investigación dentro de una formación doctoral.

Definición del problema

En las últimas décadas, a partir de los cambios en el rol de la educación superior en el contexto mundial, la formación de investigadores se ha establecido en la literatura como un problema de investigación; actualmente la dirección de tesis se considera un aspecto primario de la calidad del proceso de formación de investigadores. Se cuestiona, en concreto en esta investigación, la etapa doctoral. Se propone re-conceptualizar la formación de investigadores como una práctica educativa desde el vínculo director de tesis-tesista.

El incremento en el interés por obtener el grado de doctor se ha intensificado, ya sea por obtener mayor ingreso económico (Auriol, 2010; Wendler et al. 2012), por mandato institucional para luego incursionar en el Sistema Nacional de Investigadores, dentro de nuestro contexto nacional (Colina & Osorio, 2004) o por un interés de crear un nuevo conocimiento como desafío (Wellington & Sikes, 2006).

La nueva posición que ocupa la investigación en las universidades se explica, por los cambios que ha sufrido la educación superior en el ámbito internacional, y que influyen en su gestión, financiamiento, requisitos de calidad y en su lugar en la sociedad. El conocimiento ha pasado a ser considerado un bien económico (Castells, 1997) y las universidades se han visto forzadas a canalizar las demandas de la nueva sociedad de la información.

En Latinoamérica, durante las décadas de los años noventa del siglo XX y la primera del siglo XXI se produjo una fuerte expansión del sistema de posgrados (Espinoza y González, 2009; Fliguer y Dávila, 2010; García-Guadilla, 2010; García de Fanelli, 2000; Jeppesen et al., 2004). Fue justo a partir de la expansión de los posgrados que la formación de investigadores se volvió un problema en la agenda universitaria.

Dicha expansión requirió y requiere, la consolidación de un cuerpo de investigadores (directores de tesis) mayor que pueda cubrir el aumento del número de tesis (que en el caso del doctorado son investigadores en formación). Se trata de la demanda de más profesores-investigadores para dirigir tesis, integrar claustros de sinodales, evaluar proyectos de investigación, solicitudes de becas de investigación, etc. (Wainerman, 2011). La brecha entre la demanda descrita y la oferta de investigadores, así como de condiciones institucionales que asuman las diversas funciones implicadas en la docencia e investigación de posgrado creció y seguirá haciéndolo.

El empeño de evaluación de la calidad de las universidades, asociadas a la expansión del sistema de posgrado, fija la mirada en la productividad de dichas instituciones (Pires & Lemaitre, 2008). Aunado a esto, existe una significativa preocupación por las altas tasas de deserción en los posgrados, en específico, los doctorados. Muchas investigaciones señalan las bajas tasas de graduación en los programas doctorales, donde el foco está en las ciencias sociales (Bowen & Rudestine, 1992; Ehrenberg et al., 2007; De Miguel et al., 2004; Leatherman, 2000; Marsh et al., 2002). Según los resultados de estos estudios, la mayor deserción se produce en la etapa de la tesis, después de acreditar el programa curricular. Ha dado lugar a la denominación del estado 'todo menos la tesis' (Fernández-Fastuca & Wainerman, 2015).

Lo anterior propició la indagación de los factores que influyen en la probabilidad de finalizar o desertar de los tesis. Se destacan: la calidad de la

dirección de tesis y la relación con el director, la complejidad de la transición de estudiante a tesista, el acompañamiento psicosocial al tesista y la estructura del programa de doctorado (Wainerman, 2011). Investigadores preocupados por la calidad del proceso formativo, han identificado a la formación de investigadores, y particularmente a la dirección de tesis, como un problema de investigación.

El ejercicio de la dirección de tesis en el marco de la díada director de tesis-tesista dentro de una institución de educación superior y específicamente, en el nivel de posgrado ha sido abordada en trabajos de Carlino (2004), Difabio (2011), Fresán-Orozco (2002), Hidalgo y Passarella (2009), Torres-Frías (2013), entre otros, quienes han planteado el estudio de la relación entre director de tesis y tesista como un objeto de indagación significativo según los propósitos, desde distintas dimensiones de análisis, así como de abordajes teóricos y disciplinares. En los países angloparlantes, los investigadores como Halse y Malfroy (2010) y Evans (2008, 2012) señalan la necesidad de un discurso pedagógico de la formación en investigación, dado el crecimiento del sector en los últimos años, y Grant (2003) lo caracteriza como una pedagogía aun pobremente entendida.

Sin duda, la formación dentro del marco de un programa doctoral, exige tareas más complejas en comparación a otros niveles educativos, como una mayor independencia (Carpenter et al., 2012; Grover, 2007), extensas jornadas laborales (Naidoo, 2015), gestión y ejecución de investigaciones así como la publicación de resultados (Stoilescu & McDougall, 2010), lo que implica invertir una cantidad considerable de tiempo.

Por estos motivos de orden social y por supuesto del orden personal, la autora de esta tesis, propone comenzar a pensar la pedagogía de la formación de investigadores durante la etapa doctoral: quiénes intervienen (el rol del sujeto formador y del sujeto en formación), cuáles son los objetivos formativos que se persiguen, qué determina el vínculo y si existen diferencias según la

disciplina académica?; a manera reflexiva como pregunta en el tintero, se cuestiona Mancovsky (2009, 2016): ¿cómo redactar una tesis de doctorado en tiempo récord, mientras uno continúa con su mundo de exigencias laborales, profesionales, familiares y personales, para que se ajuste a los parámetros de acreditación fijados?.

Justificación de la Investigación

La educación del posgrado se ha centrado en la formación de profesionales usuarios del conocimiento en lugar de los investigadores productores de este conocimiento (Fortes & Lomnitz, 1991). Si bien hay muchos estudios acerca de cómo se hace la ciencia, hay poco en estas obras acerca de cómo los tesisistas aprenden los métodos de la ciencia (Feldman, Divoll, & Rogan-Klyve, 2013, Lovitts, 2005) y aún menos aquellos que abordan el vínculo dentro de la relación formativa enmarcado a través de la dirección de tesis.

La problemática de la formación se sistematiza en torno a tres vertientes (Rojas-Betancur, 2009): pedagógica, institucional y social. En el plano pedagógico el principal reto es promover la familiaridad del tesisista con las metodologías científicas que están en la base del quehacer científico, así como el manejo de modelos y teorías relevantes en el campo de su disciplina. Cuestionar y buscar cuál es el proceso pedagógico del camino más idóneo que vincule ciencia y formación, es una de las motivaciones de esta investigación.

Mancovsky y Moreno (2015) identifican posibles problemáticas pedagógicas del nivel doctoral: los saberes que el director de tesis pone en juego cuando lleva a cabo su práctica de acompañar un tesisista y corregir sus producciones para dar cuenta de los aprendizajes alcanzados, el estudio de los casos de tesisistas que abandonan y no terminan su formación, el análisis de las

estrategias de formación y el estudio sobre el modo en que se llevan a cabo las defensas de tesis.

Cabe resaltar que la literatura no hace referencia a las funciones, obligaciones y estrategias de aprendizaje del tesista (Levecque et al. 2017). El acento recae siempre en el director, y por tanto, se asume el interés y compromiso por parte del tesista. Sólo se menciona que el rol del tesista es comprometerse cognitivamente en la exploración de nuevo conocimiento (Diezmann, 2005), en otros, se identifica al tesista que no asume la responsabilidad de la investigación como propia como uno de los conflictos dentro del proceso de formación (Rosas et al., 2006).

Desde el punto de vista institucional, la oferta formativa, formal y estructurada, destinada específicamente a la formación de investigadores, entra dentro de las competencias que tienen asignadas, histórica y socialmente las universidades. Además, tanto la enseñanza como el desarrollo de la actividad científica forman parte del contenido necesario de todo proceso formativo en el sistema de educación superior, ya que formar científicos es uno de los procesos sociales más importantes que existen en el gremio científico (Fernández, 2002).

Una de las dificultades que asume el profesor-investigador al enfrentar las diferentes funciones que le asigna la institución, es la famosa “docencia directa” con un aumento constante de las asignaturas y del número de estudiantes Ortiz-Lefort (2011). Pues al no haber visiones compartidas entre las prioridades de los administradores e investigadores, estos siguen bajo la presión y el excesivo estrés de tener múltiples funciones: docencia, administrativas, de generación y difusión de conocimiento, entre otras, que desvían su atención a la formación (Ortiz-Lefort et al., 2015).

Las condiciones institucionales que inciden en los procesos formativos emergen en la discusión sobre las prácticas de los directores de tesis al interior

de las instituciones educativas, la manera en cómo asumen su rol y las condiciones que generan las propias instituciones para la producción investigativa (Ortiz-Lefort et al., 2012). El ambiente que desarrolle la institución de educación superior en la cual esté sumergido el tesista es factor importante para que surja el interés por la investigación (Chumwichan & Siriparp, 2016), incluso, dicha condición tiene efecto en la autoeficacia del tesista y las expectativas de los resultados de la investigación.

La vertiente social de la formación no es menos relevante en este panorama. La sociedad necesita de investigadores que creen y construyan conocimientos como base a las innovaciones y el progreso social. Las prácticas que se dan en las instituciones de educación superior son comunicadas de manera explícita o tácita y se ven reflejadas en la cotidianeidad de los sujetos que la conforman. Estudiar las prácticas y estrategias de formación entre directores de tesis y tesistas, devela el conocimiento compartido por los miembros que integran las comunidades científicas y de las dinámicas institucionales, por lo que analizar este fenómeno no debería de estar subvalorado y poco estudiado (Manathunga et al. 2010; Ortiz-Lefort & Barragán, 2013).

Por lo anterior, los actores implicados en la formación de investigadores son objeto de estudio por investigar y sus diferencias según la disciplina en la cual se desempeñan, ya que este proceso formativo no está exento de momentos de vulnerabilidad subjetiva en los cuales se oscila entre la disciplina y la creación, el trabajo en soledad y la exposición pública, el sostén-apoyo en la autoridad de los saberes ya construidos y la autorización a producir otros nuevos.

Preguntas de investigación

¿Qué determina el vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores?

¿Cómo se instala el vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores?

¿Cómo es el vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores?

¿Existen diferencias en el vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores según la disciplina académica?, ¿Cuáles son?

Objetivo General

Analizar cómo se construye el vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar la construcción del vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores
2. Examinar las estrategias de formación dentro del vínculo director de tesis-tesista.
3. Comparar diferencias en el vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores según la disciplina académica

Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones que tiene este estudio es el número de participantes con la cual se analizarán los datos, por ser una muestra por conveniencia, debido a que se intenta comprender el fenómeno, más que estratificar conclusiones, persiguiendo los objetivos que se plantean.

Información sobre capítulos

En esta tesis se ha configurado el desglose de información de la investigación, con base a capítulos. El capítulo I, ya leído brindó el panorama del objeto de estudio. El capítulo II encierra el marco teórico que sostiene esta tesis, donde la mirada epistemológica juega un papel crucial para dar cuenta del objeto de estudio, el marco referencial que alude a los orígenes de la formación de investigadores a nivel internacional y nacional, para luego profundizar en los estilos de dirección de tesis que habitan en el gremio científico como modelos pedagógicos. Lo anterior da pie a la propuesta central de esta tesis: El modelo de formación centrado en el vínculo; se desglosan las bases teóricas de este modelo: *formación, relación con el saber, vínculo*, para complejizar las dimensiones intrasubjetiva, intersubjetiva y transubjetiva que se desarrollaron en el análisis de las dñadas.

En el capítulo III confina la metodología llevada a cabo, desde la arista de la investigación cualitativa. Capítulo IV, comprende el material empírico de este estudio, como resultados interpretativos, donde se desglosa a detalle el *deseo de formación*, la complejidad vincular de la *seducción* y *emancipación*, así como *disciplina académica*, en los extractos mejor seleccionados de los discursos tanto de los directores de tesis como de los tesisas. En el último capítulo de las conclusiones, se realiza una discusión con los autores de la literatura encontrada para cotejar los hallazgos de esta tesis con lo que se ha publicado hasta momento sobre el tema.

Se concluye en tres líneas, desde la *subjetivación* como eje primario dentro de la formación de investigadores; se hacen apuntes – a modo de reflexividad- para cada uno de los sujetos que están inmiscuidos en estos

procesos subjetivantes: el director de tesis, el tesista y la institución. Se cierra con la experiencia vivida como investigadora en formación por parte de la autora de esta tesis.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El punto de partida epistemológico

Esta investigación versa desde la epistemología del pensamiento complejo (Morin, 1986). Esta apuesta se avala con el hecho de que en la vida científica, se extiende la noción que el investigador altera con su presencia el objeto de estudio que pretende conocer. Es preciso recordar que el *objeto* y *sujeto* de conocimiento se constituyen recíprocamente.

Edgar Morin (1994) aboga por un nuevo paradigma científico basado en la comprensión de la *complejidad* de la realidad, ante la necesidad de cambiar la manera de hacer ciencia y de vincular a la generación de conocimientos el devenir tecnológico y social. La complejidad como reconfiguración global de las formas de producir, validar y compartir el conocimiento (Najmanovich (2008)

Este nuevo paradigma científico abandona el aislamiento de las partes, restituyendo a la realidad su carácter complejo y restableciendo los vínculos entre lo físico, lo biológico y lo humano para lograr su comprensión. Lo que pretende el paradigma complejo es comprender el diálogo que existe entre todas las partes y acceder a formas de conocimiento que permitan *vincular* la parte con el todo y el todo con sus múltiples manifestaciones que son las partes (Van Dijk, 2008).

Para acceder realmente a entender un fenómeno es necesaria la multirreferencialidad, la cual permite una profundización en el conocimiento. Las diversas manifestaciones de la realidad se pueden leer desde miradas distintas, con las aportaciones de ciencias diferentes. La base de este estudio al resguardo del paradigma de la complejidad establece que su objeto de estudio –el vínculo director de tesis-tesista sea guiado por conceptos de distintas disciplinas académicas.

En el ámbito de la educación, habitan discursos de todo tipo, sin embargo, coexisten dos de especial relevancia, los cuales dominan esta investigación, por un lado el discurso psicoanalítico y por el otro, el discurso pedagógico; dos discursos, dos campos del conocimiento, con diferentes objetos de estudio pero un aspecto en común: ambos operan con sujetos y con la palabra.

La formación de investigadores como proceso de subjetivación

Michel Foucault (1988) sostiene que el sujeto no es una esencia invariante, universal y trascendental, más bien alude a los modos históricos del ser del hombre. Foucault repara: “la subjetividad es el modo de subjetivación del ejercicio del saber-poder” (1988, p. 231). Sujeto y subjetividad son categorías distintas, pero inseparables, para que exista la subjetividad es necesario la realización del sujeto y esto sólo es posible a través del proceso del devenir sujeto (Anzaldúa, 2008).

El sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder. En este caso, ese dispositivo del saber que circula en el interior del vínculo, en la posición de sujeto formador-sujeto en formación, se produce a partir de la interiorización-subjetivación de los saberes de nuestra época, de los discursos de verdad de

las comunidades académicas y las estrategias de poder hacia el interior del vínculo, lo que induce la conducta y acciones de ambos.

El poder clasifica a los individuos, los jerarquiza, los designa y les impone una identidad en la que deben reconocerse y ser reconocidos. Así el poder transforma a los individuos en sujetos, en su doble acepción, tanto en la heteronomía como en la autonomía, el sujeto – el tesista- es sometido a otro – el director de tesis- a través del control y la dependencia, para lograr Ser sujeto atado a su propia identidad por la conciencia de sí mismo.

A decir de Foucault (1996) y Kaës (1995), el sujeto es una forma, es el efecto–forma de la subjetivación psíquica (representación-deseo-afecto) y social (significación instituida instituyente). Por tanto, la subjetividad es el acto de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás. El sujeto en formación –el tesista- se construye en un proceso de subjetivación psico-social, a partir de los vínculos con los otros -director de tesis-, con las instituciones –disciplina académica- y las significaciones imaginarias sociales –comunidades científicas-.

El término formación es polisémico. La noción de formación se usa en expresiones coloquiales, aplicada a un sujeto, una institución o un programa, sin embargo, la formación es más que una preparación que supone una sumatoria de saberes calificados para ejercer una profesión, es más que un programa de materias a ser validado a través de la obtención de un título, a través del enseñar, que se concibe desde la lógica de los saberes transmitidos, agrupados en discursos ordenados con cierta coherencia interna y sistematicidad. Sin embargo habrá que distinguir entre enseñanza y formación. La formación no reemplaza a la enseñanza, tampoco la enseñanza es equivalente a la formación. Ambas están estrechamente vinculadas y se deben complementar.

La enseñanza atañe a procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos, a través del aprendizaje. La formación implica procesos psíquicos conscientes e inconscientes, vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos, pero lo trascendental es esa conformación de imaginarios y vínculos transferenciales, puesto que las prácticas para las que el tesista se está formando concierne a ese sujeto a nivel de su ser en el saber, que es también el de su sentir ser consigo mismo y con los otros (Kaës, 1995).

Lo anterior implica que la subjetividad es el fundamento de la formación, por tanto, la formación se realiza a través del proceso de subjetivación donde el sujeto se trans-forma en la medida en la cual asume sus formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender y de aprender, para desempeñar la práctica social de la investigación. Esta tesis apunta a que la formación también involucra una “movilización de procesos psíquicos subjetivos” (Kaës en Anzaldúa, 2004, p. 89), es decir, a todo aquello que implica afecto, deseo y fantasía, procesos requeridos para concretar esa práctica social de la formación para ser investigador.

La formación es un proceso de subjetivación, en el que el tesista resignifica lo que ha sido o imagina ser como investigador, en relación a lo que imagina será, en las prácticas (trabajo de campo, escritura de tesis) para las que se está formando, dándole un nuevo sentido a sus deseos, identificaciones y fantasías, con- formando/ trans-formando una identidad.

Contrario a las prácticas asistencialistas que suponen vínculos asimétricos, tales como: el que puede y el que no puede, el que sabe y el que no sabe, el sano y el enfermo, el que tiene y el que no tiene, posturas donde se limita la generación del saber, esta investigación apunta a la simetría de los

sujetos, como sujeto formador y sujeto en formación. Radica más allá de las diferencias, no se borra la identidad de ninguno de los dos. Se trata de acompañar al sujeto en formación para sostener la construcción de sentido en su trayectoria académica dentro del contexto de la sobre exigencia cotidiana.

El sujeto en formación puede persistir en su deseo si y sólo si logra hallar sentido a lo largo del tiempo...si esta práctica la perdiera, se transforma en práctica enajenada. Esta condición es básica en toda formación doctoral, pues cuando el sujeto no tiene esta práctica como propia, la vive como exigida, entra en crisis su calidad de sujeto deseante. En este lugar no puede haber producción de Saber, no hay autorización posible para devenir autor, columna vertebral de la decisión de formar-se para ser investigador.

Autores como Mendel (1993) y Mancovsky (1993) coinciden en que el énfasis en la equivalencia-simetría de sujetos, permite generar las condiciones de producción para que el sujeto “se apropie del acto” de investigar, escribir y volver-se autor, incluso recrea en el sujeto en formación el sentido de su formación, que refuerza la identidad y la pertenencia institucional, que genera la producción de nuevos saberes.

Los orígenes de la formación de investigadores

Los inicios del fenómeno educativo de la formación para la investigación en México, se publicaron en la década de los ochenta. Estudios como los de Arredondo-Martiniano et al. (1989), señalan que los procesos de formación para la investigación en el espacio de las instituciones se ubicaban de dos maneras: como procesos formales (estructurados académicamente) donde las instituciones y los sujetos pretendían una determinada formación, y como procesos informales (estructurados en torno a la práctica), donde la relación era laboral, pero se derivaba, en y por las prácticas habituales, la formación y

conformación de los investigadores.

En lo que respecta a los procesos formales, la formación para la investigación se caracterizó por asumir la modalidad de cursos, dentro de la academia. El objetivo general era que los estudiantes aprendieran a investigar, pretendían dotarlos de las herramientas teóricas y técnicas necesarias para hacer investigación (Moreno, 2005).

De manera muy clara, Sánchez (1995) en su libro *Enseñar a Investigar*, expresa que el proyecto didáctico de enseñar a investigar va más allá de los cursos de metodología científica, ya que éstos fueron sobre valorados, pues se creyó en un supuesto poder mágico frente a la investigación, por lo que propone evaluar sus límites y su alcance.

Lo que fue considerado como una posible estrategia para enseñar a investigar, a través de los cursos de metodología de la investigación, no constituyó, una alternativa para dicha formación, puesto que impera una trascendental diferencia entre aprobar cursos de metodología y saber investigar.

En relación a los procesos informales, es decir, con la formación en la práctica, fueron en dos sentidos: en primer lugar, un aspirante a investigador va aprendiendo a investigar con el apoyo de investigadores con experiencia; en segundo lugar, como complemento necesario de la formación para la investigación que se alcanza en programas formales, como son los posgrados, implica la formación que se genera durante y como consecuencia de la realización cotidiana de la investigación (Moreno, 2005).

El primero de los sentidos antes enunciados, la referencia a una formación en la práctica no siempre es sinónimo de buena calidad, sobre todo cuando ésta se entiende sólo como colaborar con un investigador en tareas específicas, por ejemplo de recabar datos, transcribir grabaciones, aplicar instrumentos; lo cual fue señalado por Sánchez (1993) como un proceso que transforma al aspirante a investigador en “operario” o “maquilador”, ya que el operario es alguien que labora, termina, cierra la acción, ve resultados concretos, pero no inventa, no inaugura, no crea, sólo asiste al resultado, sólo es dueño del final, pero no domina la acción en su totalidad; porque ni concibió ni gestó el saber, lo cual es algo fundamental en el gremio de la investigación.

En contraste a lo anterior, De Ibarrola (1989) señala que el proceso formativo más eficaz de los investigadores es el que se realiza a través del ejercicio mismo de la investigación como actividad habitual que se repite con frecuencia: a investigar se aprende investigando, pero le hace falta un contexto. Se aprende investigando, pero a la par de otros investigadores y no por simple reflejo o mimetismo, sino por la realización conjunta de proyectos de investigación.

En relación al segundo de los sentidos, Arredondo-Martiniño et al. (1989) marcan como indispensable delimitar tiempo y espacio necesario durante el desarrollo de la investigación, para discutir la génesis y el proceso de la misma, sus supuestos epistemológicos, los problemas teóricos y metodológicos, los aspectos de tipo operativo e instrumental y la administración del proyecto; enfatiza que no basta con hacer investigación para que esta actividad resulte formativa, son primordiales las condiciones para que este ejercicio torne la dinámica de formatividad, no obstante, en la realidad se descubren equipos de trabajo con investigadores titulares y su grupo de ayudantes, donde hacen tareas específicas derivadas de un proceso de investigación formalizado en pasos.

Modelos pedagógicos de formación

Uno de los grandes problemas de las instituciones de educación superior para potenciar la producción científica es la formación y retención de nuevos investigadores. Para Rojas-Betancur (2009) y Rojas-Betancur, et al (2012), la formación de investigadores constituye un problema esencialmente pedagógico, porque las instituciones poseen poca capacidad para sistematizar acciones destinadas a la formación, es decir, cuál debe ser el modelo pedagógico de referencia, el sentido y alcance último de la formación de investigadores.

Existe una laguna considerable entre cómo se enseña la ciencia y cómo es la práctica científica. Esta discrepancia exige un abordaje educativo, que implica y conjugan modelos pedagógicos, metodologías didácticas a plantear y competencias formativas a desarrollar.

En esta investigación se nombrará el término de modelos, porque la conceptualización de modelo en su calidad de construcción teórica desde Gatti (2005) permite situarse en la complejidad de lo real, y dar cuenta de cómo se posicionan los distintos actores para comprender, explicar y justificar los procesos y las interacciones que se ponen en juego en una situación dada. Por lo anterior, es necesario identificar, caracterizar y de-construir los principales modelos pedagógicos, reconocibles en la educación superior.

Un modelo pedagógico da cuenta de cómo se interrelacionan los tres polos de la tríada didáctica: director de tesis/tesista/saber (Gatti, 2005); Cada modelo privilegia uno u otro de esos procesos, se tienen entonces:

- a) modelo técnico

- b) modelo personalista
- c) modelo social
- d) modelo integral

Se debe tomar en cuenta que, explícita o implícitamente, un modelo pedagógico contiene siempre una visión relacional, que trasciende el escenario donde se opera el encuentro de estos tres polos, y se sitúa en un plano que es político y ético. A decir de Freire (1970) quien argumenta que la primera opción que hace un educador no es una opción pedagógica, sino una opción política; y que esa opción política condiciona todas las posteriores opciones en el campo pedagógico.

Modelo Técnico. El eje de la formación lo conforma la ejecución de un trabajo de investigación, entrenándose y ejercitándose técnicas básicas de investigación. El objetivo formativo es experimentar la realización de un proceso de investigación. Es el modelo clásico imperante en las universidades. El criterio de calidad se basa en el grado en que se manejan y aplican técnicas y procedimientos de investigación.

Modelo Personalista. Se centra en el desarrollo de la persona, incluyendo la formación en comportamientos, actitudes y procesos intelectuales. La formación se dirige a provocar cambios y mejoras a nivel conductual, actitudinal e intelectual. La vinculación tan estrecha en este modelo entre formación-cambio y mejora incluye el tema de la ética y los valores asociados a la formación. Un trabajo de este enfoque es el modelo de formación investigadora que propone Evans (2008, 2012).

Modelo Social. Pone el acento en la cultura científica y en los procesos de

integración e interculturalidad de las comunidades científicas. Se desarrolla en la exigencia de estancias de investigadores en contextos y equipos de investigación externos con el objetivo de producir sinergias entre diferentes culturas y prácticas científicas. Los equipos de investigación actúan a modo de tribus que comparten culturas científicas propias pero a la vez universales.

Modelo Integral. Es un modelo que integra las tres anteriores en un todo conformando el objetivo al que debe ir dirigida la formación. Contempla la praxis y ejecución de un proceso de investigación, materializado en un trabajo de investigación, que ha de ser redactado y defendido ante un tribunal cualificado. También se plantean exigencias que inciden en el desarrollo y maduración intelectual de los sujetos en este proceso de investigación. Un ejemplo es cuando se les exige a los tesisistas la elaboración de un artículo científico y su publicación. El cumplimiento de este requisito requiere de un determinado nivel de competencias personales, capacidad de síntesis y sistematización, argumentación, estructuración de la información y dominio de un lenguaje científico-técnico. La faceta social se contempla en la exigencia de participación en eventos científicos tales como congresos, jornadas, simposios. En síntesis, este modelo es el que está detrás de los actuales programas de doctorado.

Los anteriores modelos descritos profundizan en aristas distintas de la formación, todas ellos complementarios entre sí, y aunque el último sea el predominante en la actualidad por ser integral porque reúne lo técnico, lo personal y lo social, incluso como si sólo ello fuera necesario, ninguno contempla la relación director de tesis-tesisista en el proceso formativo, donde lo central sea el vínculo como formador mismo del investigador, donde la subjetividad ocupe un lugar imprescindible, y donde se pueda nombrarse: sujeto formador y sujeto en formación, en constante devenir.

Ante este escenario precario del reconocimiento de la psique y sus vicisitudes, se propone en esta investigación la creación de un modelo de

formación centrado en el vínculo para dar respuesta y cabida a ese universo consciente e inconsciente que habita en toda relación humana. Dicho modelo que a continuación se detalla, surge desde un marco teórico psicoanalítico complementado con el trabajo empírico, resultante de este trabajo de investigación.

Modelo de formación centrado en el vínculo

En este modelo centrado en la formación, el énfasis no está puesto ni en el director de tesis, ni en el tesista, sino en el vínculo entre ambos, o en sentido más amplio, en las relaciones pedagógicas como propiciadoras de una dinámica de desarrollo personal desde lo consciente e inconsciente.

Una díada de formación que funcione con esta modalidad no-directiva, sino en la equivalencia-simetría se mueve en los siguientes supuestos básicos que apunta Gatti (2005):

- La formación no se confunde ni con la enseñanza ni con el aprendizaje; pero éstos se integran como soportes de la formación.
- Nadie forma a nadie; el sujeto se forma a medida que va encontrando su propia forma.
- Nadie se forma solo; los docentes, los libros, las experiencias compartidas, son los mediadores.
- La formación tiene que ver con toda la persona: con lo intelectual y con lo afectivo, con lo consciente y con lo inconsciente.
- La formación se inscribe en una historia individual, atravesada por múltiples determinaciones: familiares, institucionales, generacionales, sociales, culturales.
- La formación apunta a la des-sujetación.

- Los dispositivos de formación, promueven la autonomía y el compromiso ético.

La Figura 1 describe los elementos del modelo de formación centrado en el vínculo, los cuales son tomados de la teoría para desarrollar sus conceptualizaciones y así entender la mirada con la cual se aborda la teoría fundamentada, método seleccionado para comprender el fenómeno de esta investigación.

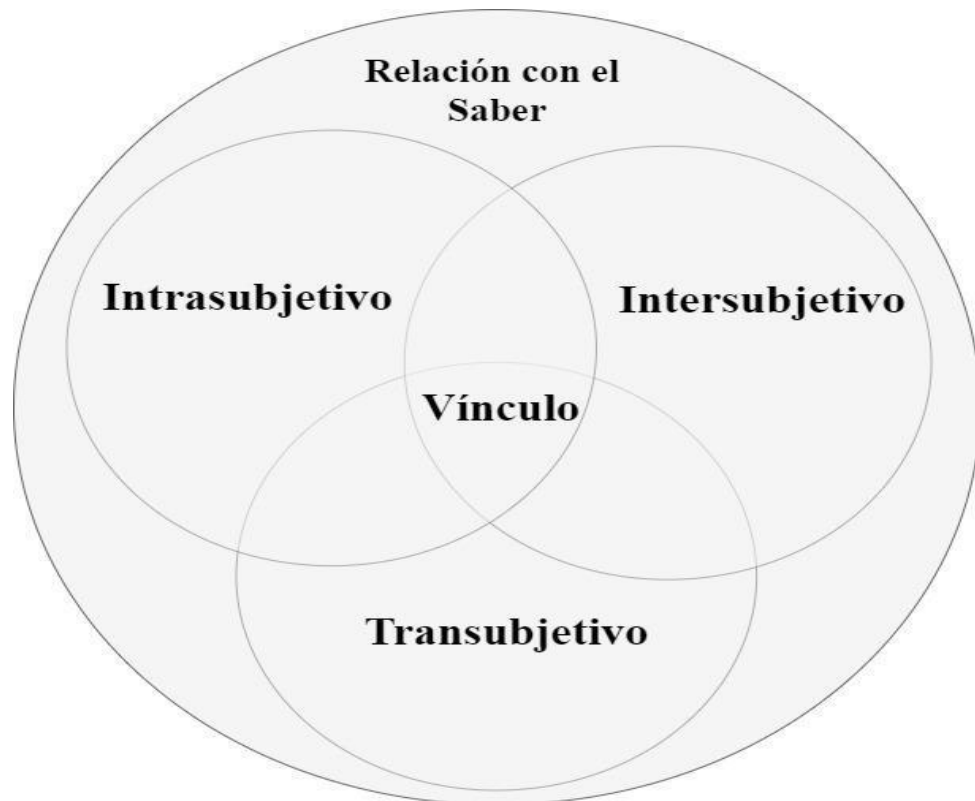


Figura 1. Modelo centrado en el vínculo. Base teórica

Conceptualización de formación (Férry, 1995)

Se parte de la premisa que formación está íntimamente ligada con la

forma. En los dos extremos del imaginario estarían dos concepciones de la formación, que Kaës (1995) vincula a la fantasía de Pigmalión, y al mito del Ave Fénix.

Pigmalión encarna la idea de la formación como conformar, dar forma, moldear al otro como proyección de sí mismo. El Ave Fénix, en cambio, se consume y renace de sus propias cenizas. Ni una cosa ni otra. Parafraseando a Freire (1970), se puede decir que nadie forma a nadie; pero tampoco nadie se forma solo; los hombres se forman en relación mutua.

El modelo parte del concepto de formación desde Férry (1995) el cual plantea una profundidad poco común: “formación como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios” (Férry, 1995, p. 13). Cada uno se forma a sí mismo con la ayuda de mediaciones que sólo posibilitan la formación. La formación es, desde el lugar de quien forma, ayudar a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo. Para lograrlo requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, de tiempo y de relación con la realidad.

El acto de investigar es en función de la singularidad y la especialización de cada disciplina académica, por lo tanto, investigar significa producir un saber nuevo a partir de un determinado recorte de la realidad del estudio, dando cuenta la relatividad de los saberes: su temporalidad, fragilidad e inestabilidad (Gómez-Mendoza & Alzate-Piedranhita, 2014; Vercellino, 2014, 2015). El papel de la formación se instala en la producción de nuevos saberes que hace al tesista darse cuenta de la coherencia entre las etapas que se desarrollan en una investigación y de la sistematicidad del proceso, pues la investigación nace a partir del reconocimiento de un no-saber.

Para Mancovsky (2013) puede existir una posible clasificación acerca de los diversos saberes que un director despliega durante el proceso de la formación:

- a) Saberes de un campo científico
- b) Saberes de la escritura académica
- c) Saberes del oficio de investigador
- d) Saberes de la socialización académica
- e) Saberes relacionales

Saberes de un campo científico. A partir de él, el objeto de investigación acordado entre tesista y director, se comprende en mayor o menor medida, con la especialidad y el interés de estudio de este último. Esos saberes son referentes clave de la tarea de dirigir y estructuran los primeros acuerdos que definen la relación formativa. Al respecto, Findlay y Li (1999) sostienen que la posición teórica que un investigador tiene con relación a la naturaleza de la existencia (ontología) y la filosofía del conocimiento (epistemología), está intrínsecamente relacionada con los métodos adaptados en la búsqueda del conocimiento.

Saberes de la escritura académica. Lo que debe transmitir un director a un tesista acerca de la especificidad de un género discursivo, altamente codificado y exigido. Cotterall (2011) y Phillips y Pugh (2008) enfatizan la diferencia entre el saber escribir una tesis y saber escribir artículos científicos.

Saberes del oficio de investigador. Comprende el conjunto de habilidades cognitivas a desarrollar durante la formación. Moreno (2005) afirma que dichos saberes dan cuenta de la complejidad de la tarea del director fomentando y a su

vez, exigiendo el aprendizaje de esas habilidades por parte del sujeto en formación.

Saberes de la socialización académica. Conlleva el manejo y la transmisión de las reglas de uso que encierra el aprender a participar en una comunidad científica. No se es científico sino en la medida en que se es autor (Carrasco & Kent, 2012)

Saberes relacionales. Ponen en relieve las cuestiones subjetivas y vinculares del acompañamiento y sostienen el proceso de cambio identitario del tesista. Mancovsky & Moreno (2015) señalan que formar remite a la lógica de las prácticas finalizadas y situadas en un aquí y ahora. El sujeto en formación analiza la relación entre medios y fines e interviene en situaciones siempre cambiantes, con grados de incertidumbre variados, en un contexto dado. Sobre este saber relacional, es la piedra angular de este trabajo.

Conceptualización de relación con el Saber (Beillerot, 1996)

Los estudios sobre relación con el saber se inician en Francia, en el campo del psicoanálisis, en la década del sesenta, aparecen a finales de los años 80 y durante los 90 las obras que son pilares de la investigación teórico y empírica en torno a esa noción. Uno de los grupos de investigación consolidados, provenientes de disciplinas diferentes es el creado por Beillerot Blanchard –Laville y Mosconi (1998) quienes exploran y desarrollan la noción desde diferentes teorías psicoanalíticas. La perspectiva teórica de dicha línea de investigación, integra nociones provenientes del psicoanálisis, la psicología, la didáctica y la educación. Concibe que la relación con el saber es la portadora de toda la historia psíquica del sujeto.

El saber puede ser analizado, al menos, desde dos perspectivas, según Vercellino (2015): una que podemos denominar epistemológica, que supone distinguir los procesos sociales de producción, circulación, validación y legitimación (o no) de esos saberes; y otra perspectiva, que refiere a los procesos subjetivos, psíquicos que entran en juego en tal re-construcción.

Beillerot (1996) considera al saber como proceso cimentado en las relaciones entre saber y psiquismo. Destaca el apoyo teórico centrado en los planteos freudianos, en torno a la pulsión de saber, donde éste no es el contenido del libro sino la actividad mental, la noción de trabajo psíquico. El término saber refiere para Kachinovsky (2014) a la re-construcción epistémica que el sujeto hace del conocimiento socialmente compartido sobre lo real, del conocimiento que la humanidad ha generado sobre la relación del ser humano con la naturaleza, con las otras personas y consigo mismo, la cual se evidencia en la actividad mental de la apropiación del objeto, lo que genera la transformación del sujeto.

Se forja a la relación con el saber, como proceso creador de saber para un sujeto-autor, que integra todos los saberes disponibles, en un proceso necesario para pensar y actuar (Beillerot, 1996). Dicho abordaje implica para Kachinovsky (2014) incorporar lo nuevo, hacerlo propio y ser otro, lo cual conlleva una renuncia al ser anterior.

Conceptualización de vínculo (Kaës, 1995)

El vínculo es una noción que no es concepto freudiano, ni tampoco del léxico psicoanalítico de los post-freudianos, con excepción de Bion (1962); no figura en el Diccionario de Psicoanálisis de Laplanche – Pontalis. Pero en las corrientes psicoanalíticas del estudio de los grupos, las parejas y las familias, aparece la reflexión sobre la noción de vínculo, distinguiéndola de la relación de

objeto.

Como antecedentes de lo que engloba la noción de vínculo, figuran varios autores, Freud, lo implementa con el término de ligazón, específicamente con la necesidad de trabajo psíquico para ligar representaciones (Freud, 1921). Al referirse al fenómeno de masas, menciona las ligaduras libidinales entre los individuos por medio de la identificación y de la ligazón narcisista que une a los padres con su hijo (Freud, 1914). En Winnicott (1971) se habla de la co-construcción del espacio entre la madre y el *infans*. Bleger (1967) apunta al vínculo simbiótico entre la madre y el *infans*. Aulagnier (1975) con su teorización acerca del encuentro entre la psique del niño y la de su madre, sienta las bases para los desarrollos acerca del vínculo y las alianzas inconscientes que se producen en el mismo.

No obstante, el primer autor psicoanalítico en mencionar el término vínculo como tal fue W. Bion (1962) quien lo define como la relación del sujeto con una función, que es hacer un vínculo entre dos objetos. Para Bion (1962) el vínculo es la expresión del mecanismo de identificación proyectiva tanto desde el niño hacia su madre como el retorno de la madre al niño. Bion fue base de las investigaciones que desarrollarían Didier Anzieu (1987) y René Kaës (1995), en tierras francesas.

Fue René Kaës (1995), quien sentó el término vínculo en la teoría psicoanalítica, como objeto de conocimiento y de la práctica en psicoanálisis; llama vínculo a la realidad psíquica inconsciente específica construida por el encuentro de dos o más sujetos. Lo anterior definido por el contenido, y agrega en términos de procesos que un vínculo es el movimiento más o menos estable de investiduras, representaciones y de acciones que asocian a dos sujetos para realizaciones psíquicas como el cumplimiento de deseos, protección y defensa, levantamiento de prohibiciones, acciones comunes (Kaës, 1995). Tal definición

teórica se toma como base para esta investigación.

Kaës (1996) afirma que los vínculos tienen cuatro apoyaturas, que son a la vez sus bordes:

- La experiencia corporal (el tiempo del apego fusional inicial).
- La experiencia intersubjetiva, el “nosotros”.
- La experiencia intrapsíquica (significando y resignificando de modo singular y único, los sentimientos, las ideas, dando un sentido a las expresiones, gestos, actos de los otros en el nosotros).
- La experiencia social (tiempo histórico, espacio geográfico, condiciones socio-económicas, culturales, religiosas).

Para Kaës (1995) el vínculo no es la suma de dos sujetos, sino un espacio psíquico construido -es decir, co-construido- a partir de la materia psíquica implicada en sus relaciones. Las formaciones y los procesos intermediarios “cumplen funciones específicas de ligazón, mediación y transformación a nivel psíquico” (Kaës, 2010, p. 194). El vínculo habilita entre la realidad interna y la externa, entre lo subjetivo y lo social, entre lo singular y lo colectivo.

Sobre el Vínculo y Relación de Objeto

Es preciso escribir sobre el vínculo y la relación de objeto en esta tesis, ya que, el lugar que se le da a cada uno versa diferencias según el o los autores con los que se argumenta. Se prosigue a ahondar un poco sobre ambos términos para precisar el abordaje que se maneja en la interpretación del material empírico de esta investigación.

Enrique Pichon-Rivière en 1985, amplia el concepto de relación de objeto formulando el de vínculo, el cual lo precisa como una estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto y su mutua interrelación acompañada de procesos de comunicación y de aprendizaje. La relación de objeto es para Pichon Rivière (1979) la estructura interna del vínculo y el vínculo externo es el vínculo psicosocial. Se puede pensar en una realización dialéctica entre ambos (relación de objeto y vínculo) pues por un lado las relaciones de objeto son el motor de los vínculos, los organizan y los crean, pero estos últimos son re-internalizados.

Sin embargo, para R. Kaës (1999) el vínculo es un asunto con el otro, pues esos otros no son sólo figuraciones o representaciones de pulsiones del sujeto mismo; los otros son irreductibles a lo que ellos representan para otro. Es decir, las teorías de la relación de objeto no son teorías de la intersubjetividad pero están incluidas en estas últimas (Kaës, 1999).

Por su parte, Laplanche & Pontalis (1996) aluden a la relación de objeto para designar el modo de relación del sujeto con su mundo, relación que es el resultado complejo y total de una determinada organización de la personalidad. Se puede decir entonces que el vínculo precede a la relación de objeto, en la medida que ésta última corresponde a una fantasía de interiorización de un vínculo que se forma y se desarrolla con un objeto de la realidad exterior.

Otra autora, es Puget (1995), quien señala que lo fundamental es el límite que impone la presencia de un otro para la realización de un diálogo interior, el que corresponde a la relación objetal. En la relación objetal el diálogo se desarrolla sin la intervención de un otro, mientras que en el vínculo el diálogo requiere siempre hablar, decir, a un otro que escucha y oye. El vínculo es la

representación de una distancia entre dos o más sujetos, ciertos mecanismos intervinientes teniendo que ver con la articulación y constante relación entre ambos polos del vínculo (Puget, 1995).

Por tanto, la gran diferencia entre estos dos términos es que la relación de objeto contiene la idea de una unidireccionalidad que va de la demanda hacia el objeto, mientras que el vínculo contiene la idea de bidireccionalidad. Ser sujeto de su propia demanda y objeto de la demanda del otro simultáneamente, crea una zona fundadora del vínculo y de sus propios límites. Oponer la relación de objeto y el vínculo, es posible, en la medida que cuanto más invadida está la vincularidad por la relación de objeto (intrapsíquica), menor posibilidad de desarrollo tiene el espacio vincular y viceversa. Por lo cual lo que debe ser reprimido para que haya vínculo es la relación objetal.

Conceptualización de dimensión psíquica intrasubjetiva, intersubjetiva y transubjetiva. (Puget y Berenstein, 1997)

Entre los antecedentes de estos términos se encuentran, Kaës (2000) quien distingue dos modalidades de acercamiento del psicoanálisis al vínculo: a) centrado en sus efectos sobre la formación y funcionamiento del sujeto del inconsciente y b) centrado sobre el vínculo, como una realidad psíquica específica. En relación a la primera modalidad, se encuentra Lacan (1953) quien instala la intersubjetividad en el psicoanálisis como matriz de la constitución subjetiva, que marca la impronta del otro en la constitución del psiquismo y a Winnicott (1971) quien declara que el origen del individuo se encuentra en la organización global de su entorno, pionera en la concepción de un adentro/afuera.

Luego llega Bion (1962), quien refiere el mundo intrapsíquico como

construcción desde la trama vincular de la que emerge un sujeto, describiendo al vínculo como experiencia emocional en la que participan varias subjetividades. En la línea de lo intersubjetivo, continúa Aulagnier (1975) que resalta el encuentro del *infans* con la madre como “portavoz” ligado al orden cultural y del lenguaje, así como el papel del padre como objeto de seducción y de odio; por último, Laplanche (1987) concibe, con la teoría de la seducción originaria, el origen intersubjetivo de la pulsión y el lugar del otro como objeto-fuente.

Para Puget y Berenstein (1997), conciben a los tres espacios psíquicos conformados por contenidos específicos y en la independencia de su constitución, es decir, de sus orígenes y de sus modos funcionales. Se enfocan en los efectos del contexto social sobre el psiquismo y conciben el espacio transubjetivo como un conjunto de representaciones del mundo real (social y físico) que el yo adquiere de modo directo, desde un vínculo originario con raíz inconsciente.

Para fines de este estudio, se toman las siguientes conceptualizaciones de dimensiones psíquicas, como categorías de análisis en las díadas:

- a) La dimensión intrasubjetiva. Se caracteriza por la unidireccionalidad. Es equivalente a lo intrapsíquico de la teoría clásica. El sentido unidireccional se irradia desde el yo hacia lo externo. Esta conformación representa desde el yo corporal, hasta los fantasmas de auto engendramiento. Sus componentes son: pulsión, fantasía, relación de objeto, sujeto de deseo; este último componente, elemento de análisis en la díada director de tesis-tesista para esta investigación.
- b) La dimensión intersubjetiva. Se caracteriza por ser bidireccional, dado que el sentido ya no proviene del mundo interno, sino que deviene de la relación con los otros sujetos nuevos-significativos. En la

intersubjetividad, el no poder afirmar el “yo hago” sino el “hacemos” despoja al yo de una cualidad de completud. Supone la inscripción de pactos y acuerdos inconscientes, relacionados tanto con la positividad como con la negatividad, las alianzas inconscientes y la interfantasmaticación. Estos pactos y acuerdos de la complejidad vincular hacia el interior de las díadas son el material a interpretar.

- c) La dimensión transubjetiva. Es donde se ubican las representaciones vinculares con el mundo externo (real y físico) que el sujeto adquiere desde lo originario, tanto directamente como mediatizado por el superyó de los padres. Para estos fines investigativos, la disciplina académica en la cual se encuentran inmersos, ocupa ese lugar del superyó en la díada director de tesis-tesista

Se despliega en la Figura 2 la sinergia entre la parte teórica y empírica de esta investigación a través del modelo propuesto.

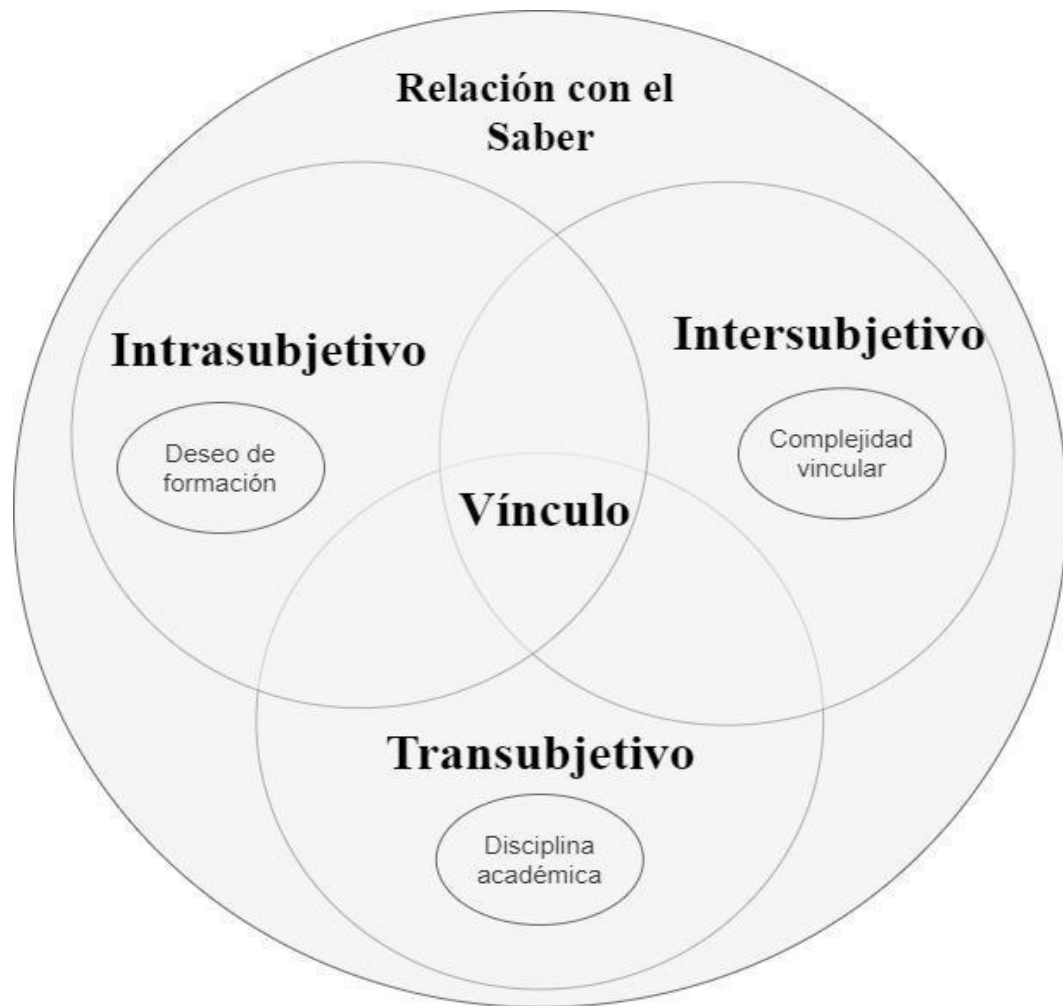


Figura 2. Modelo centrado en el vínculo. Sinergia de base teórica y empírica.

La articulación entre los planos intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo da cuenta de este modelo de corte psicoanalítico que privilegia el campo relacional, incluyendo a la vez el papel que desempeña el contexto social en relación a los sujetos y a los vínculos. A partir de este modelo, las representaciones del yo, según sean sus referentes el propio cuerpo, los vínculos o el contexto social, sostienen tres expresiones de ser sujeto: sujeto de deseo, sujeto de vínculo y sujeto social.

La idea de bidireccionalidad en lo vincular es clave como sello

metapsicológico, de un modo de pensar lo intersubjetivo, mediante intercambios conscientes e inconscientes. La idea de sujeto de cultura ha sido trabajada por otras disciplinas como la sociología, la antropología, la historia, la filosofía, y representa un desafío para el psicoanálisis incluir lo social, lo transubjetivo, en lo teórico y en lo práctico, como en este caso, dentro de la investigación.

Para Kaës (2010), la intersubjetividad permite comprender y pensar los grupos, las familias y las parejas así como los vínculos formados por los miembros de estos conjuntos. Kaës (2010) delimita a la intersubjetividad como estructura dinámica del espacio psíquico entre dos o más sujetos. Este espacio común, compartido y diferenciado, comprende los procesos y las formaciones, a través de las cuales cada sujeto se constituye.

Este espacio es común a todos los sujetos del conjunto; lo común como la sustancia psíquica que une a los miembros de un vínculo, ya sea una familia, una pareja, un grupo. En este caso ocupa comprender una diada en un contexto académico. Este espacio es también un espacio compartido, es decir que cada uno toma allí el lugar que le corresponde. Finalmente, es también diferente, lo que quiere decir que una parte de este espacio permanece privada y singular. Es la parte que le corresponde al sujeto singular, aquella que no es ni común ni compartida. Es a través de estos procesos y formaciones que se constituye cada sujeto, se formula, por tanto, que la intersubjetividad es la condición del proceso de subjetivación del sujeto y de la construcción de la subjetividad (Kaës, 2010).

CAPÍTULO III

MÉTODO

Tipo de estudio

Esta investigación se encuentra inmersa dentro de la llamada investigación cualitativa; la cual surge como una respuesta a la pretensión del positivismo y racionalismo. Una de las respuestas a esta pretensión positivista y racionalista es el interés de abordar e investigar los fenómenos sociales

enfaticando la percepción, la significación e inscripción de los individuos en dichos fenómenos (Taylor & Bogdan, 1996).

La investigación cualitativa es interpretativa y multimetódica; recurre a estrategias de recolección, análisis y explicación flexibles y sensibles a las particularidades de los sujetos estudiados y al contexto social en el que los datos son recogidos (Vasilachis de Gialdino, 2009); como son las entrevistas semiestructuradas con las que se aborda a la díada director de tesis-tesista, este trabajo empírico recolectado, da pie a proponer el modelo de formación centrado en el vínculo, ya que el objetivo de toda investigación cualitativa es desarrollar teorías fundamentadas empíricamente y aportar nuevas perspectivas sobre lo que ya se conoce

Según Denzin y Lincoln (2000), los paradigmas deben entenderse como sistemas de creencias básicas para dar sentido a la naturaleza de la realidad investigada, el método de relación entre el investigador y lo investigado y el modo de obtener conocimiento de esa realidad, es decir, los llamados supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

Quienes hacen investigación cualitativa argumentan que es necesaria una distancia radical entre quien conoce (investigador) y quien es conocido (sujeto investigado), sin embargo, precisamente en este tipo de investigación –y como objeto de estudio el vínculo–, los saberes alcanzados constituyen una co-producción entre investigadores e investigados. Lo ontológico, por tanto, debe ser considerado antes que lo epistemológico y lo metodológico (Vasilachis de Gialdino, 2009), puesto que el sujeto investigado es esencialmente igual aunque existencialmente distinto del investigador (Kachinovsky, 2014); porque la autora de esta investigación está también como sujeto en formación en el vínculo con su sujeto formador.

La investigación cualitativa ubica al psicoanálisis como una orientación teórico-metodológica de la Teoría Crítica. Toda investigación inscrita en el paradigma del psicoanálisis supone una dimensión clínica aunque ésta tome como objeto un fenómeno social, cultural o filosófico. En esto, lo psíquico no está separado de lo sociopolítico; efectivamente, el deseo puede ser una construcción social usada por los agentes gubernamentales, de manera sutil para fines de opresión (Pavón-Cuéllar, 2017). Allí donde haya sufrimiento, paradoja, contradicción y sin sentido, el psicoanálisis tiene un lugar para la investigación desde la comprensión de aspectos que desde otras perspectivas no podrían ocuparse (Jaramillo-Burgos, 2013, Jaramillo-Echeverri, 2014).

El objeto de estudio de esta investigación –el vínculo director de tesis-tesisista- es tomado como fenómeno social, lo cual supone, como premisa, que en dichos fenómenos está presente una dimensión clínica. El análisis de esta relación es sostenido por un enfoque clínico de investigación en ciencias humanas, cuyo objetivo es la comprensión de una persona, como sujeto en situación y en interacción; sostenido por actos conscientes e inconscientes, con su historia personal, la experiencia vivida y sus lazos sociales. El descubrimiento de teoría, la inducción analítica y la búsqueda de verdades hipotéticas sustentadas en la indagación de lo singular (Souto, 2000) como es el fundamento pulsional, es lo que otorga un apoyo clínico a los problemas sociales y aquello que incita las preguntas de investigación de esta tesis.

Participantes

La investigación cualitativa perfeccionada como estudio de caso posee una orientación interpretativa. El estudio de caso se define como una investigación que analiza en extensión una unidad integral para responder al planteo de un problema, ensayar una hipótesis y desarrollar teoría (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

A partir del conjunto de proposiciones derivadas del cuerpo teórico, en

este caso, de corte psicoanalítico, este estudio de caso se plantea producir teoría, por lo cual no es necesario contar con una muestra representativa, sino con una muestra teórica de uno o más casos, puesto que los estudios de caso tienden a la falsación y no a la verificación (Flyvbjerg, 2006; Martínez- Carazo, 2006).

Los sujetos a observar fueron bajo la modalidad de díadas, por un lado, 22 estudiantes doctorales, denominados como tesistas, que se encuentren en proceso formativo dentro de la disciplinas: ciencias sociales y humanas, ciencias naturales y formales y ciencias aplicadas, del área metropolitana de Monterrey, Nuevo León, México y por el otro, 22 profesores investigadores, denominados directores de tesis, que se desempeñan en dicho rol.

Criterios de inclusión

Por el lado de los tesistas:

- Estudiantes inscritos en un programa doctoral de las ciencias sociales y humanas, ciencias naturales y formales o ciencias aplicadas de una universidad pública o privada en el área metropolitana de Monterrey, Nuevo León, México.
- Estudiantes con asignación de director de tesis doctoral.
- Ser parte de una díada director de tesis- tesista.

Por el otro lado de los directores de tesis:

- Ser profesor-investigador en un programa doctoral de una universidad pública o privada en el área metropolitana de Monterrey, Nuevo León, México.
- Fungir como director de tesis doctoral.
- Ser parte de una díada director de tesis- tesista.

Criterios de exclusión

Tesistas:

- Estudiantes inscritos en un programa doctoral de las ciencias sociales y humanas, ciencias naturales y formales o ciencias aplicadas de una universidad que no se encuentre en el área metropolitana de Monterrey, Nuevo León, México.
- Estudiantes inscritos en un programa de maestría.
- Estudiantes sin asignación de director de tesis doctoral.

Directores de tesis:

- No ser profesor-investigador en un programa doctoral de una universidad pública o privada en el área metropolitana de Monterrey, Nuevo León, México.
- No fungir como director de tesis doctoral.

Instrumentos

El estudio de caso se caracteriza por tres rasgos: su carácter particular y específico; su amplitud descriptiva; su cualidad heurística, permitiendo encontrar explicaciones. Para ello utiliza una gran variedad de estrategias, al servicio de su evidencia empírica: entrevistas, observación, datos estadísticos, documentos, etcétera (Souto, 2000). Para fines de este estudio se utilizó la entrevista semiestructurada al tesista (Figura 3), la cual fue diseñada por la autora de esta investigación, tomando en cuenta las dimensiones: personal, formación previa, laboral y percepciones del proceso de formación. Por el otro lado, la entrevista semiestructurada al director de tesis (Figura 4), igualmente diseñada por la autora, enfatizando las dimensiones: profesional, trayectoria como director de tesis, significados de la formación de investigadores y percepciones del proceso de formación.

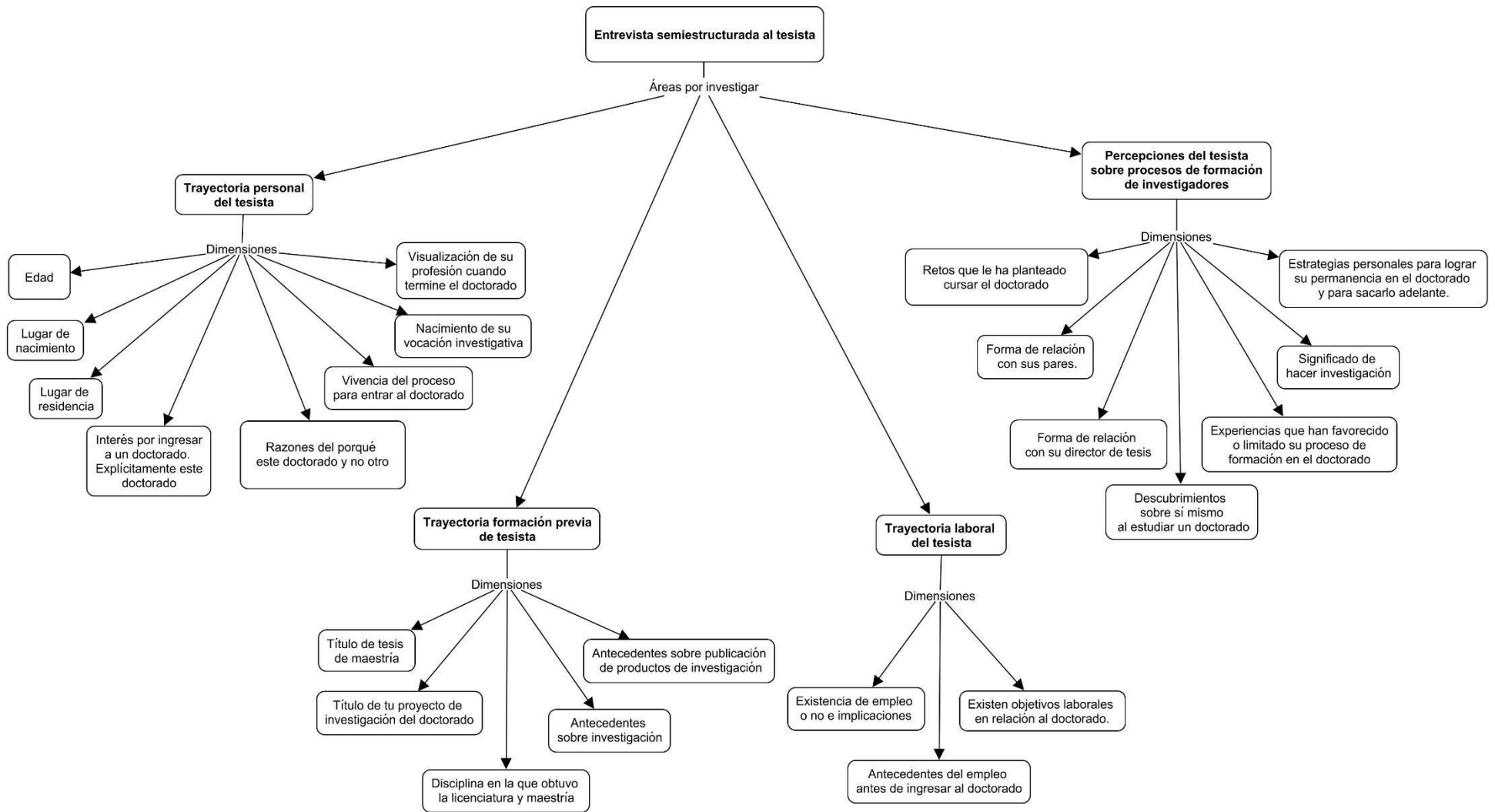


Figura 3. Entrevista semiestructurada al tesista.

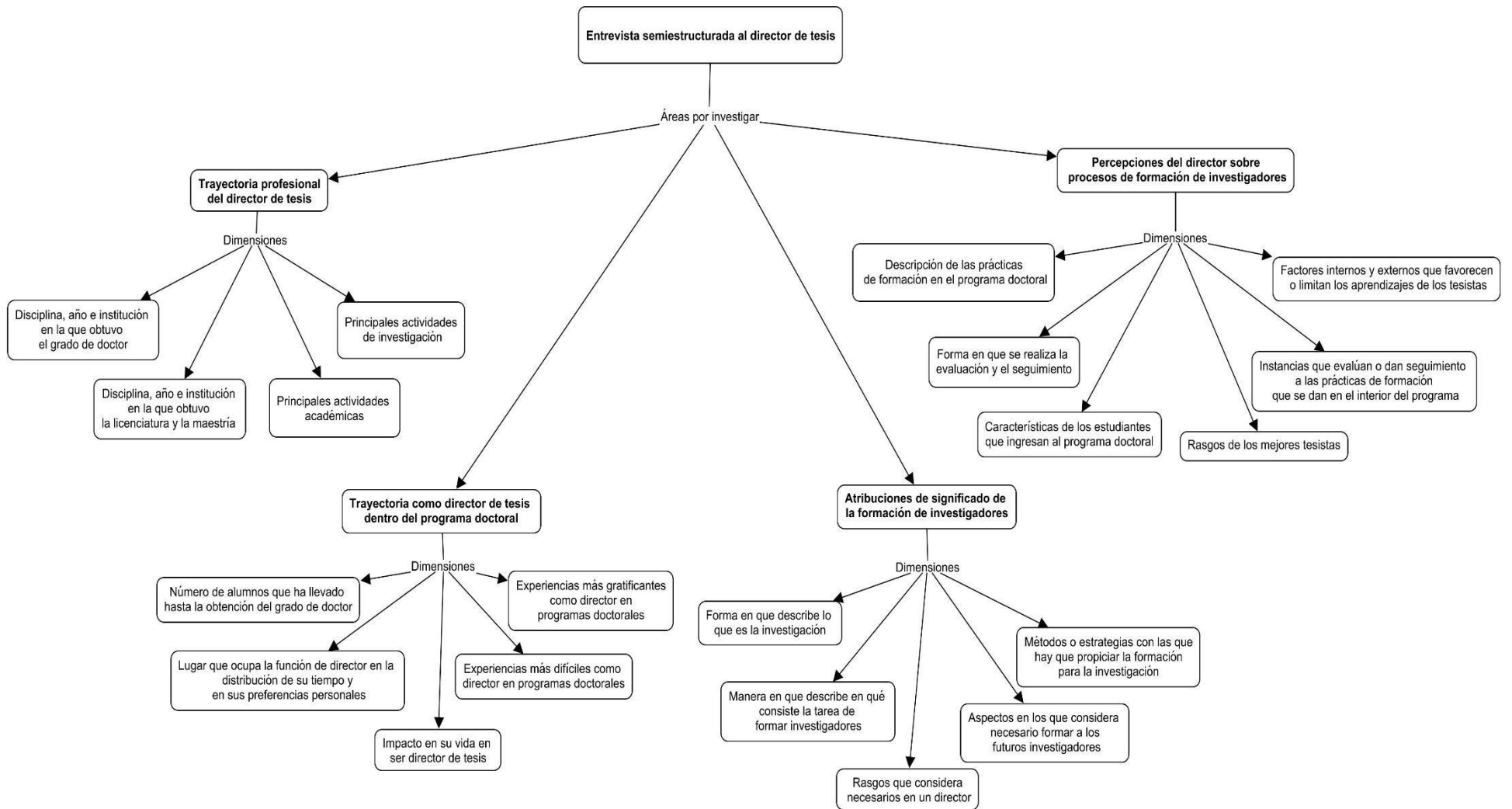


Figura 4. Entrevista semiestructurada al director de tesis.

Procedimiento

El primer contacto que se realizó fue con directores de tesis allegados a la autora del este estudio, a través de una relación transferencial positiva, de una universidad pública y una universidad privada, con la finalidad de dar a conocer el estudio, esto propició la recomendación de cada vez más directores de tesis, es decir, el fenómeno llamado “bola de nieve” (Martínez-Salgado, 2012). De esta manera se llegó a tener el contacto de 31 directores de tesis y 29 tesistas.

La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras; el caso puede ser uno entre muchos o puede ser único. La obligación primordial es la de comprender el caso en cuestión (Stake, 2005); por lo tanto, se tomaron en cuenta solamente aquellas díadas completas, 14 sujetos en el grupo de las ciencias naturales y ciencias formales, 10 sujetos en el grupo de las ciencias sociales y ciencias humanas, 12 sujetos para las profesiones duras aplicadas y 8 sujetos para las profesiones suaves aplicadas; distribuidos entre las disciplinas de: Ingeniería, Medicina, Biología, Matemáticas, Derecho, Arquitectura, Trabajo Social y Educación; dando un total de 44 sujetos, 22 directores de tesis y 22 tesistas. Cabe señalar que se hizo una aplicación piloto de cada entrevista con 2 directores de tesis y 2 tesistas, ajenos a los casos en estudio; tal experiencia favoreció la corrección del desarrollo de las entrevistas.

Se estableció contacto vía correo electrónico para acordar una cita, en el día y hora señalados por el sujeto en turno, se elaboraron las entrevistas semiestructuradas, firmando al inicio de ésta el consentimiento informado (Anexo 1 y 2) donde se les explicó que las entrevistas son audio grabadas y los resultados que se obtuvieran son con fines científicos como parte del rigor ético del estudio. Las entrevistas se realizaron de manera individual, por un lado, el director y por el otro, el tesista.

Una vez realizadas las preguntas a explorar de cada dimensión que constituyó la entrevista (Anexo 3 y 4), se seguía el discurso de los sujetos donde surgían nuevos cuestionamientos que se exploraron hasta agotar el tema, y se continuó con la siguiente dimensión a investigar. La duración osciló entre 40 y 90 minutos; se daba por terminada la entrevista cuando se agotaban las respuestas sobre las dimensiones a explorar.

Cada entrevista se transcribió y registró en un documento Word. El Software cualitativo Atlas Ti 7.0 fue utilizado como asistente para analizar los datos. Se obtuvieron como producto de las entrevistas 769 cuartillas de texto. Durante el análisis se seleccionaron segmentos significativos de las entrevistas, se crearon citas, códigos y categorías de manera inductiva (Figura 5).

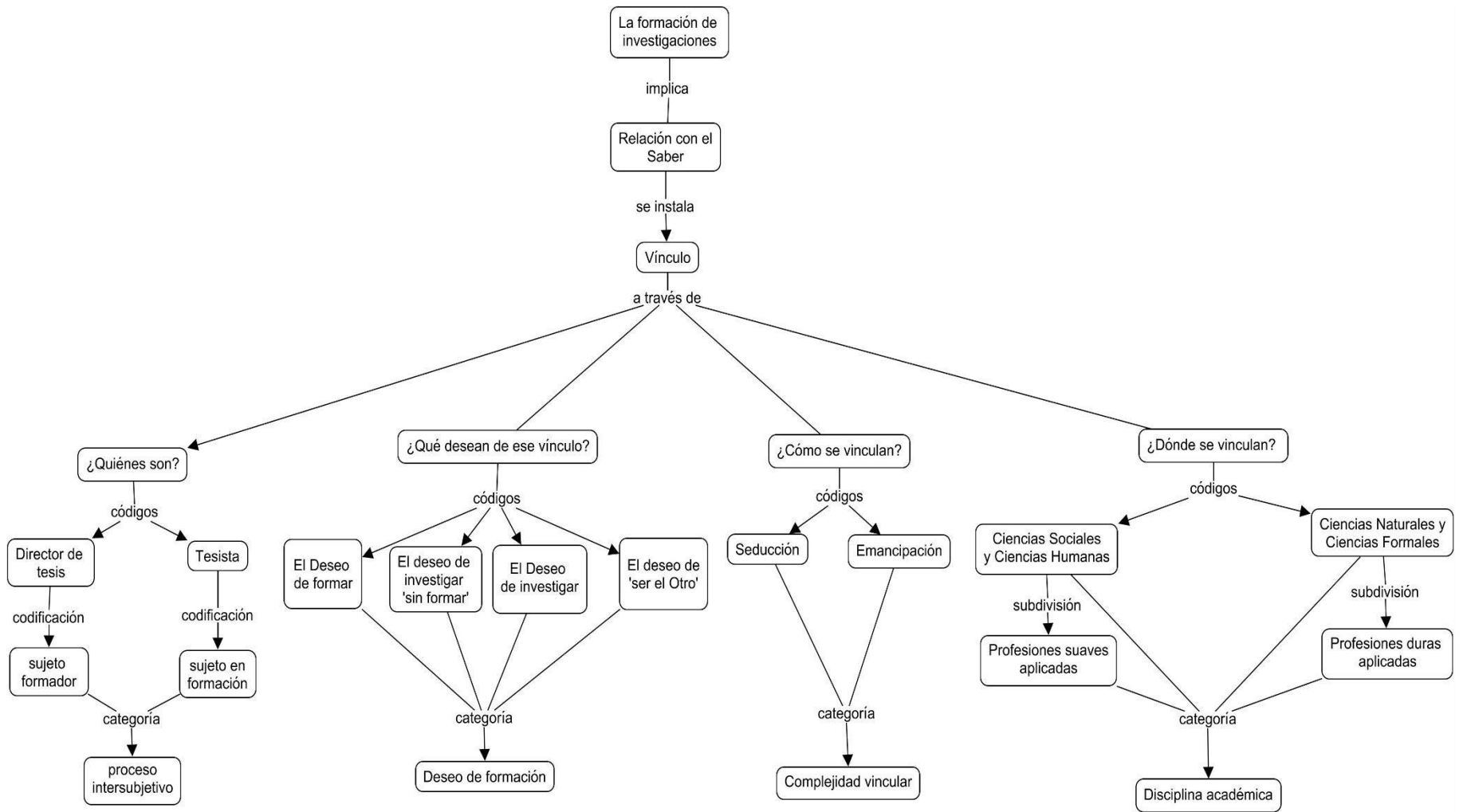


Figura 5. Secuencia inductiva de códigos y categorías.

Al asumir un doble papel en esta investigación: como *partenaire* del grupo social bajo estudio y como investigadora en formación, se consideró indispensable dar cuenta del involucramiento personal con el objeto de estudio y su posible injerencia en la producción de conocimiento por la vía de un acercamiento auto etnográfico, tal como quedó asentado en el capítulo V de esta tesis.

Validez y confiabilidad

Para la confiabilidad y validez de la investigación cualitativa, Hernández, Fernández y Baptista (2010) así como Pérez-Serrano (2007) proponen una lista de acciones, entre las que figura la triangulación de datos y entre investigadores. Stake (2005) y Creswell y Plano-Clark (2007) exhortan en la necesidad de triangular fuentes de datos, utilizando tanto herramientas cuantitativas como cualitativas. A continuación se menciona lo que se llevó a cabo en esta investigación con el objetivo metodológico aludido.

Triangulación entre investigadores:

- Presentación de objetivos de tesis en Seminario de investigación I a cargo del Dr. Víctor Manuel Padilla, dentro del Programa Doctorado en Filosofía con orientación en Psicología, del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León, Mayo 2017.
- Presentación de resultados preliminares de tesis en Seminario de asesoría de tesis, a cargo de la Dra. Mónica González, dentro del Programa Doctorado en Filosofía con orientación en Psicología, del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León, Agosto 2018.

- Artículo científico titulado: Vínculo director de tesis-tesista: entre la autonomía y la heteronomía, en co-autoría con el Dr. Manuel Muñiz-García, publicado en Noviembre del 2018 en DAENA: International Journal of Good Conscience, volumen 13 núm.2, pp. 352-379.
- Artículos de investigadores donde se ha citado el artículo anteriormente mencionado:

Cuenca-Robles, N., Agüero-Alva, H., Charry-Aysanoa, J. & Raggio-Ramírez, G. (2019). Gestión del conocimiento del asesor y capacidad para elaborar tesis de maestría en una universidad particular. Balance´s, 7(9), 19-28.

Ezequiel-Aguirre, J. (2020). Profesión, Posgrado y Pedagogía. Revista Comunitas, 4(7), 218-234.

Auditoría externa:

Se generó una base de datos en el programa de Atlas Ti 7.0 donde se encuentra todo el material empírico disponible, con copia del material al Dr. Manuel Muñiz García.

Aspectos éticos

Para este proyecto de investigación se toman en cuenta los siguientes aspectos éticos, según el Código Ético del Psicólogo y Código de Conducta de la American Psychological Association (APA, 2010), del punto 8 concerniente a Investigación y Publicación; Autorización institucional (8.01), Consentimiento informado para la investigación (8.02), Consentimiento informado para la grabación de voces e imágenes en investigación (8.03), Prescendencia del consentimiento informado para investigación (8.05), Informes de los resultados de investigación (8.10), Compartir datos de investigación para su verificación (8.14), Revisores profesionales (8.15).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Se despliegan los datos descriptivos (Tabla 1) de los sujetos de la muestra, como son el género de la díada, y la edad de los tesistas.

Tabla 1. Datos descriptivos de la muestra

Díada	Género Director	Género Tesista	Edad Tesista
1	Hombre	Hombre	29
2	Hombre	Mujer	32
3	Hombre	Hombre	33
4	Mujer	Mujer	29
5	Mujer	Mujer	33
6	Mujer	Mujer	29
7	Hombre	Mujer	37
8	Hombre	Hombre	57
9	Hombre	Hombre	28
10	Hombre	Mujer	27
11	Hombre	Mujer	30
12	Hombre	Hombre	60
13	Hombre	Hombre	35
14	Mujer	Hombre	44
15	Hombre	Mujer	54
16	Mujer	Mujer	28
17	Hombre	Mujer	31
18	Hombre	Hombre	40
19	Hombre	Hombre	32
20	Hombre	Mujer	32
21	Hombre	Hombre	37
22	Hombre	Hombre	28

Resultados interpretativos

Para desglosar el comportamiento de la muestra, desde la teoría fundamentada, se crea un modelo teórico con comprobación empírica cualitativa, nombrado: Modelo de formación centrado en el vínculo (Figura 6). La comprensión del sentido y valor de este modelo es significar que formar para aprender a investigar es un proceso que supone una movilización del sujeto en toda su extensión. Aprender a investigar supone una actividad de construcción, deconstrucción, reconstrucción e integración de saberes dentro de una cultura científica determinada. El modelo representa la unión de elementos del marco teórico referencial y el material empírico desglosado, fruto de esta investigación.

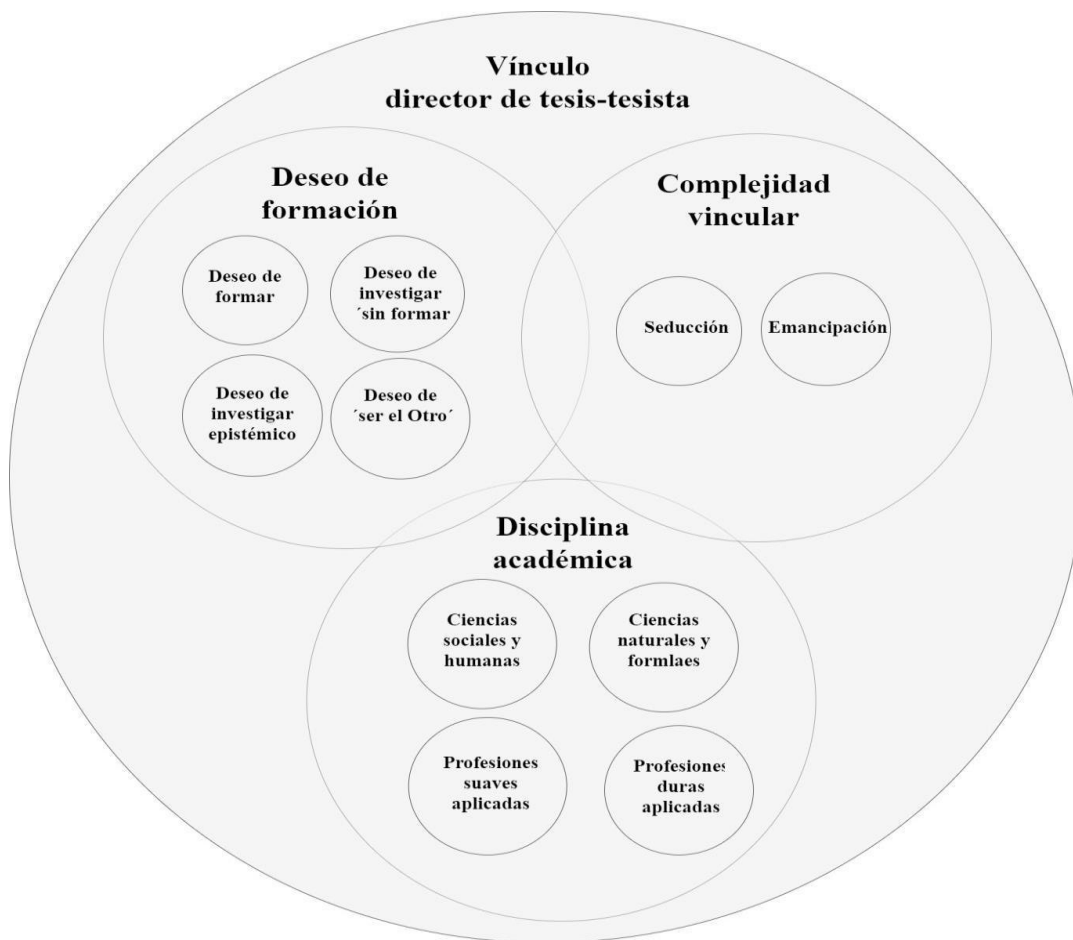


Figura 6. Modelo de formación centrado en el vínculo (elaboración de la autora).

Con el punto de partida teórico del modelo que ya se describió en el capítulo II de marco teórico, se describe y analiza a continuación lo que surge, desde lo empírico, en cada dimensión del modelo que coadyuva a la interpretación de los resultados. Para mayor entendimiento, favor de remitirse a dicho capítulo. Se recuerda, para contextualizar al lector que se parte del concepto de *formación* desde Férry (1995), Beillerot (1996) problematiza el concepto de *relación con el Saber*. La conceptualización de *vínculo*, es a partir Kaës (1995), y Puget y Berestein (1997) con las dimensiones *intrasubjetivo*, *intersubjetivo* y *transubjetivo*.

La formación es, entonces, desde el lugar de quien forma (director de tesis), ayudar a través de mediaciones a que el otro (tesista) se desarrolle trabajando sobre sí mismo. Para lograrlo requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, de tiempo y de relación con la realidad.

El deseo de formación en lo intrasubjetivo del vínculo

La dimensión intrasubjetiva se conceptualiza como las representaciones del yo con relación a sí mismo. Se caracteriza por la *unidireccionalidad*. El sentido unidireccional se irradia desde el yo hacia lo externo. Sus componentes son: pulsión, fantasía, relación de objeto, sujeto de deseo; este último componente es el que interesa en esta investigación.

Desde la perspectiva del sujeto de deseo, se determina el *deseo de formación*, para esto, los códigos que delimitan el marco de análisis surgen del discurso propio del director de tesis y tesista. En primer plano, el *deseo de formar* y el *deseo de investigar 'sin formar'* por parte del director de tesis, y en segundo plano, el *deseo de investigar epistémico* y el *deseo de 'ser el Otro'* del tesista.

El deseo de formar se conceptualiza como aquello que permite al director de tesis como mediador, *hacer que* el sujeto en formación -el tesista- trabaje desde una insignia propia, es decir, sus concepciones previas y su interés particular por la temática de la investigación, a partir de la elaboración de un Saber desde un rasgo propio.

El deseo de investigar 'sin formar' se define como aquello donde el Saber se muestra impotente para producir una completa “domesticación” del goce del sujeto en formación, y el director de tesis potencia la “fabricación” de un sujeto en formación –el tesista- identificado con el amo (director de tesis). El director de tesis usa el poder que la transferencia le otorga, con el peligro de autoritarismo en la formación o uso y abuso de la sugestión.

El deseo de investigar epistémico se conceptualiza como todo aquello que posibilita la elaboración del Saber desde la pulsión epistemofílica que impera en el tesista, como sujeto en formación. En palabras de Freire (1970) esa curiosidad epistemológica que habita en el ser humano.

El deseo de 'ser el Otro' se define como a esa *identificación* para llegar a ser la imagen y semejanza del director de tesis; donde el sujeto en formación – el tesista- adquiere el Saber en un sentido hipnótico, sin cuestionamiento ni interrogación, sumisión, sin efectos subjetivantes en el discurso. La función del “saber totalizado” se traduce en el Saber como vía para la producción y reproducción de un sujeto acorde a los imperativos del amo.

Con estos cuatro códigos se crearon las siguientes configuraciones de deseo de formación en las díadas:

- a) deseo de formar/deseo de investigar epistémico
- b) deseo de investigar 'sin formar'/deseo de 'ser el Otro'
- c) deseo de investigar 'sin formar'/deseo de investigar epistémico
- d) deseo de formar/deseo de 'ser el Otro'

a) *Deseo de formar/deseo de investigar epistémico*

A continuación se desglosan los discursos de las díadas donde es visible el *deseo de formar* del director de tesis y por su parte, el *deseo de investigar epistémico* del tesista, donde incluso se despliegan de muchas maneras el deseo intrasubjetivo en la dinámica intersubjetiva.

D3D: (...) la identidad para ser investigador es...es publicar. Entonces ellos (los tesistas) tienen un proceso de transformación, ¿no? de ir buscando más alternativas. En filosofía de la ciencia es ayudar a los investigadores a hacer mejor ciencia, creo que sí podemos aportar algo y por otro lado a la comunicación y a la divulgación de la ciencia.

D3T: Le dije al doctor S., mi asesor, desde un principio: yo vengo para aprender a escribir, vengo para aprender a investigar, a formarme en eso. Lo que llamamos una tesis, es un pequeño resumen (risa nerviosa) del trabajo que se ha hecho, para mí investigar implica no dar chance con lo obvio, comprender un fenómeno a tal profundidad en la cual nos cambia a nosotros, cambia nuestra visión.

Esta díada da cuenta el director sobre lo que pretende su disciplina en la investigación, incluso sale a relucir el concepto de identidad de ser investigador, donde el acto de publicar cobra sentido cuando se quiere comunicar y divulgar el conocimiento como la base de toda ciencia. Por su parte, el tesista, reafirma su objetivo de aprender a investigar a través de la realización de un doctorado, asomándose el “proceso de transformación” del que menciona su director en el sentido de que lo cambia como sujeto en formación.

El discurso de otra díada, versa de la siguiente manera:

D4D: Para mí formar es ayudarle a un estudiante a que aprenda a cuestionarse a sí mismo, a que pueda tener confianza para hacer el trabajo académico. Yo con mis asesores era un seguimiento muy personalizado o sea, era algo muy humano, uno como asesor tiene una responsabilidad más allá de que un estudiante escriba la tesis (...) eso me ha hecho popular entre los tesistas pero a veces impopular con los colegas.

D4T: (...) me puse a investigar y me di cuenta que estaban personas como mi directora M., que tienen bastante trayectoria en temas migratorios y temas de género que son lo que yo trato y me pareció que para mis necesidades específicas era la opción (...) yo llegué con la idea de que quería a M. como mi directora (...)

En esta relación la importancia radica en el ejercicio del empoderamiento que la directora de tesis realiza con la tesista, con respecto al tema de investigación pero también en la necesidad –y el deseo- de profundizar sobre un conocimiento en específico.

Una directora de tesis y su tesista mujer se desarrollaron de esta manera:

D5D: Yo creo que es acompañar el descubrimiento, la formación de ir como que agarrando un objeto de estudio, esta capacidad de verlo, de diseñarlo para poder ya especializarse sobre eso, es un acompañamiento de eso, lo otro es el acompañamiento más profesional, de dotar de competencias profesionales, qué es ser investigador, porque tampoco porque haces una tesis ya eres investigador (...)

D5T: (...) soy una “holder” de información, no quiero dejar ir nada, entonces he estado en este proceso de decir: lo investigué, se me ocurrió, me inquieté y me cautivó, realmente me deja (director de tesis) a mí ser

autónoma en ese aspecto y entonces ella siempre me ha dado a mí la libertad (...) porque yo podría haber sido mi sujeto de estudio hace 10 años, o sea, estoy estudiando lo que yo hice y eso me ha obligado a ser más estricta con lo que veo.

Con este par de mujeres, la dinámica del acontecer investigativo estriba en investir el objeto de estudio, es decir, es claro que la relación con el Saber que tiene la directora de tesis, se lo transmite a la tesista para que su objeto de estudio lo haga propio; es decir, el hacerse cargo de su deseo.

El factor de posicionarse en falta destaca en este discurso:

D7D: mi intención no es venir y presentarme ante ellos (los tesistas) como que yo soy el que sabe todo sobre este tema o sobre esta materia, mi única ambición es guiarlos un poquito en ese camino pero que ellos lleguen más adelante, yo los podría acompañar hasta donde mis conocimientos y mis muchas limitaciones me lo permitan pero la idea es que ellos, de ahí en adelante.

D7T: creo que la investigación debe ser dirigida a la solución de problemas sociales, no tiene caso hacer investigación si no vas a ayudar a nadie, porque nosotros como profesionistas debemos prestar un servicio a la sociedad para mejorar la calidad de vida de las personas pero si yo nada más me preparo para mí y me lleno para mí, entonces, no tiene caso porque no estoy contribuyendo a la mejoría de la sociedad.

En esta díada, ella como tesista se encuentra en la postura de hacer visible la investigación desde la mejora de la calidad de vida de la sociedad como fin último del quehacer científico, lo cual hace sintonía con ese camino, esa guía de la que habla su director de tesis, con la finalidad de que puedan los tesistas ir más adelante que él. Un aspecto a destacar es la postura de sentirse

en falta por parte del director de tesis al mencionar que forma desde sus conocimientos pero también desde sus limitaciones, lo cual propicia el deseo.

Distinta arista de esta configuración de deseo de formación lo explicita esta diada:

D10D: yo creo que hacer investigación es lo que te permite producir conocimiento nuevo, porque pues si no, sí va a ser un repetidor de libros o, un enciclopedista (...) necesitan tener pasión, dedicación e iniciativa, para mí siempre iniciativa es algo bien importante, entonces el alumno se va formando.

D10T: (...) yo creo que en un laboratorio siempre hay personas que llegan por distintos motivos pero realmente yo siento que él se dio cuenta de que pues lo mío no era como que temporal, o sea, realmente me gusta trabajar con crustáceos (...) porque ya terminando el doctorado pues ya me doy cuenta que no va a ser a lo mejor tan fácil que siga siendo pura investigación o sea, ya hay otras cosas, tienes que saber bajar los recursos para una investigación, tienes que saber escribir proyectos, tienes que aprender a comunicar tu área de estudio a los alumnos, dando clases, yendo a congresos.

En este vínculo se denota la iniciativa como una cualidad en la formación, pues el deseo se puede manifestar de esta manera; sin embargo, la tesista apunta que hacer investigación no sólo implica un trabajo de tesis, sino los recursos para llevar a cabo la investigación, así como la comunicación y divulgación de la investigación.

Habilidades de índole cognoscitivas resaltan en el deseo de formación:

D18D: hacer ciencia es generar soluciones y lo más seguro es que esas soluciones traigan otros problemas (...) lo importante es identificarlos, porque muchas veces no se pueden identificar o no los saben identificar, ahí es donde tenemos esa necesidad, de poder identificar los problemas, porque si se los doy (a los tesisistas), estoy seguro que muchísimos lo pueden atacar pero cuando se trata de buscar los problemas, se necesita un poco diferente la forma de pensar de las personas, el tipo de análisis de información diferente, ése es el que hay que desarrollar.

D18T: para mí investigar es encontrar alternativas, es encontrar cosas que puedas aportar para el bien de tu planeta, alternativas viables y nuevas para la sostenibilidad, o sea tienen que ir enfocadas a un bien común.

Identificar problemas, pero además buscar las soluciones como eje central del hacer investigación es lo que determina el deseo en esta década, incluso la mirada del director de tesis es parte de un desarrollo cognoscitivo, mientras que el tesisista, además de lo anterior, lo determina como una acción que brinde algo positivo, por un bien común.

El lugar de la reflexividad impera en este vínculo director de tesis-tesisista:

D15D: (...) que tengan la oportunidad de crear su propio discurso que eso me interesa mucho y creo que los enriquece más (...) confrontándolos, no hay otra forma más que lean y que tengan capacidad de confrontación para discutir los temas, a nivel doctorado no se pide la memorización de conceptos pero con la gente que yo dirijo la tesis, es una permanente discusión, el asunto es que lean y que tengan la capacidad de debatirme, entonces a partir de ahí pueden crear un discurso propio, si no me pueden debatir, difícilmente van a poder crear un discurso propio.

D15T: Investigar (...) es un círculo, como una espiral, hay un tema, te interesa y yo creo que sí hay que como observarlo de una manera no intermitente, que puedas ir como abordando el tema, de una manera constante (...) la investigación creo que también implica en tu proceso de formación, tengas tu propia metodología para estudiar, para aprender, para buscar información y la otra cuestión es la reflexión, la reflexión porque también un doctorado es una vida solitaria.

El deseo en este director de tesis atraviesa por provocar el diálogo en conjunto con la tesista para que en ésta surja el Saber por medio del cuestionamiento de su propio Saber, instando a descubrirlo para que sí y sólo si, logre sostenerlo y confrontarlo con el director de tesis, y después con la comunidad académica. La tesista por su parte, repara en el hecho de la importancia de la reflexión, como primordial en toda formación de investigadores:

La importancia de la relación con el saber a través de la curiosidad epistemofílica, habita en este vínculo que a continuación se desarrolla:

D9D: (...) la forma de trabajar, en cuanto a la seriedad y disciplina en el trabajo, eso es lo más importante yo creo que eso es fundamental, en el compromiso que tienen para hacer su trabajo (...) un estudiante de doctorado uno espera más propuestas, más iniciativa y más independencia, tratas de conocerlo (al tesista) a partir de lo que tiene en su currículum y a partir de eso ya supone uno una cierta formación (...) en el desarrollo y planteamiento en su proyecto de investigación, ahí es donde uno se da cuenta cuáles son las fortalezas, cuáles son las partes que hay que reforzar uno como asesor (...)

D9T: (...) cuando entré a la carrera de biología la formación en la carrera es de ser investigador, a todos nosotros nos inculcan mucho esa cuestión

de la investigación (...) como biólogos tendemos a ser muy curiosos entonces esa curiosidad nos hace tratar de enfocarnos en algo que nos haga saber más, entonces la única profesión que te ayuda con esa curiosidad es ser investigador (...)

El director de tesis atribuye al currículum previo del tesista de suma importancia para el desarrollo de la formación como investigador, pues asume que el tesista es un sujeto con historia de su Saber, por tanto, conocer ese *background* da cuenta de aspectos positivos y negativos que ayudará en la formación; por su parte, el tesista se enviste como un sujeto totalmente curioso, pauta inherente del deseo originario, lo que posibilita su relación con el Saber, el *saber* más.

b) *Deseo de investigar 'sin formar'/deseo de 'ser el Otro'*

Se desprenden los discursos de las diádas donde es visible el *deseo de investigar 'sin formar'* del director de tesis y por su parte, el *deseo de 'ser el Otro'* del tesista, donde se ejemplifica el lugar de este “sujeto-amo” que produce el sujeto como síntoma (Strozzi, 2002).

D6D: hay estudiantes que logro ‘ganchar’ en licenciatura con el discurso, los vas jalando ¿no? ves quién sí, quién no y luego a veces ellos mismos quieren permanecer para extender algunos objetivos, en otras, tengo proyectos y pues promociono quién quiere entrar al proyecto con tesis de maestría o de licenciatura o de doctorado.

D6T: entonces yo le agradezco bastante a la maestra S. que siempre creyó en mí, que me dio prácticamente el voto de confianza, de no haber sido por el apoyo de ella, yo no podría tener este proyecto aquí, porque

para encontrar algún otro maestro que hubiera apoyado esa idea, está canijo, sí está difícil.

D11D: les propongo (a los tesistas) un esquema de trabajar con base en *papers* para que tú cuando egreses, puedas entrar al nivel 1 (del SNI) directo (...) nadie lo hace en el departamento, yo con mis alumnos, sus tesis se publican, en revista JCR, hay otros asesores que no les gusta exigirles, pero está invirtiendo tiempo el alumno, le inviertes esfuerzo y les das temas nuevos, entonces como para una tesis que no sirve de gran cosa, pues no, mejor vamos a pulirnos y a dedicarnos para tratar de publicarlo (...), entonces de alguna forma tengo que asegurarme que esas investigaciones rindan frutos para yo seguir cumpliendo con mis indicadores, porque en las publicaciones yo salgo ahí como co-autor.

D11T: mi tesis fue más como por compendio, algo así, como por compendio de artículos, porque además, porque todos fueron como en el área de localización, de hecho él (director de tesis) fue el que me dijo: “oye, investiga si todavía aquí en México, si es posible hacerlo por compendio”, porque por ejemplo, en Estados Unidos o en Europa, hay universidades que literal, metes los artículos, así a una tesis y esa es la tesis.

En estas dos diádas, se idealiza la supuesta armonía entre director de tesis y tesista –en sus diferentes versiones-, desde la “relación empática” del director de tesis hasta la técnicamente “planificación del aprendizaje”. La formación aparece como un dispositivo de “domesticación” o ejercicio de poder, que puede leerse sutilmente en ambas tesis, en el primer ejemplo, ella le atribuye a su directora de tesis el haberle dado un espacio para formarse y en el segundo, de convertirse en ese “investigador productivo” –para la comunidad científica- a través de la publicación de artículos.

Otra manera, bastante significativa es la pertenencia a las comunidades científicas a través de la distinción que otorga el organismo dictaminador de “calidad científica” como es el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en el contexto mexicano, sin embargo, se puede leer entre líneas el tipo de deseo que quizás provoca este tipo de organismos, como es el deseo de investigar ‘sin formar’ y del deseo de ‘ser el Otro’, como se evidencia en estos dos vínculos:

D14D: (...) finalmente la investigación cuesta, o sea hay que ponerle tiempo, esfuerzo, recursos, no caen del cielo(...) tienes que aprender a mover tu tiempo en poder decir o atiando alumnos y al mismo tiempo hago investigación y al mismo tiempo escribo (...) en mi caso, el hecho de que mis estudiantes estuvieran haciendo su tesis, facilitaba de alguna manera que de ahí pudieran surgir artículos para poderlos publicar (..) entonces es un proceso que requiere de mucho control, y un tiempo, esfuerzo que se tiene que poner en este proceso de poder publicar, pero si no publicas, pues adiós SIN.

D14T: Con ella (director de tesis) tuve la oportunidad de conocerla cuando era la directora de la escuela de posgrados. Tuve la oportunidad de hacer un par de investigaciones en conjunto con ella y ella fue la que me estuvo insistiendo mucho hasta que me convenció de entrar al doctorado.

D21D: Es que el asesorar ayuda mucho creo que un investigador necesita a los estudiantes, es importantísimo, porque es como si tuvieras brazos, eso te ayuda, entre más brazos tengas, puedes trabajar, hacer más proyectos y eso se refleja en producción científica, en artículos, entonces los artículos como tú sabes, nosotros dependemos, para el SNI.

D21T: (...) yo genero el conocimiento, él (director de tesis) también ya de alguna manera entra también con sus sugerencias, con: “mira esto tiene

que ser así” , esa es una relación muy, muy fuerte porque él tiene que publicar, yo tengo que publicar y tiene que salir (...) en mi caso y en este grupo (de investigación) se me dio a mí, yo sé que otros grupos funcionan de otra manera pero también son cuestiones de suerte, en mi caso, cuestiones que se dieron en el camino, no sé, pero se dio así.

En estos dos vínculos, muy parecidos en su esencia se considera que hay en el que forma un deseo de apoderamiento del tesista como objeto –y no como sujeto-, de ser el medio para lograr un fin, es decir, en la consigna “institucional” de formar investigadores y que el trabajo de investigación se quede plasmado en artículos científicos, de manera latente están los actos perversos de que a partir de la investigación realizada por el tesista se generen artículos con la consigna de que director de tesis sea incluido más por el deber ser que por desear ser.

Con este vínculo que a continuación se desarrolla se concluye, de manera, transparente, hasta incluso asumida por el director de tesis, el deseo de investigar ‘sin formar’, que revela a un tesista abolido.

D22D: Para mí, lo más satisfactorio es ser investigador, más que maestro, (...) o sea siento que mi tiempo puede ser mejor aprovechado por eso me gusta más la investigación, porque sé que estoy trabajando directamente con gente que le importa y que cumple con mis valores y tienes que tener más gente como tú o te tienes que reproducir de alguna forma, entonces, esa clonación que yo estoy teniendo con mis estudiantes, es mi forma de tratar de tener un impacto positivo en la sociedad.

D22T: (...) mi primer acercamiento (con el director de tesis) fue que me pasó tesis y me dijo: “bueno, tengo estos temas, chécalos y dime cómo podemos ampliar algo” y me dice: “yo tengo mucha teoría y necesito construir algo”, entonces me dijo: “y me interesa sobre todo esto” y me

pasó ahí unas tesis principales y ya sobre eso pues me fui yo como que viendo lo que él trabajaba y fui aprendiendo las partes.

“Formar” desde la clonación de investigadores poniéndose como “ejemplo” el director de tesis de cómo deben convertirse sus tesis en investigadores, da cuenta de un ejercicio de la formación desde el narcisismo, lo que causa en el tesista, la anulación de su propio deseo para solamente hacer y –ser- el deseo del Otro.

c) *Deseo de investigar ‘sin formar’/deseo de investigar epistémico*

Expresiones donde el director de tesis da cuenta de su *deseo de investigar ‘sin formar’*, pero el tesista se encuentra en una sintonía totalmente diferente, ya que prevalece su *deseo de investigar epistémico* se ensambla a continuación:

D8D: (...) para mí ya están grandes (los tesis), son independientes y trato de facilitarles las cosas sobre todo orientarlos, porque pues se van a presentar problemas a nivel de la investigación, y aquí también el *end product* va a ser publicar, algo que realmente tenga ese significativo (...) ser SNI nos da mucho más posibilidades de tener proyectos de investigación, tener proyectos de investigación nos da dinero, dinero nos permite hacer experimentos, los experimentos los publicamos, si publicamos, estamos en el SNI, de un círculo virtuoso, o sea, el reconocimiento va acompañado de logros ¿no?.

D8T: (...) siempre me ha gustado la ciencia, creo que es un acto de fe, creo en la ciencia, creo que es lo mejor que tenemos y si bien no tiene todas las respuestas, es lo que mejorcito funciona, creo en ella, creo en la ciencia y creo que por ahí puedo seguir aportando (...) siempre fui curioso, siempre me gustó entender, saber cómo funcionan las cosas, siempre he

sido muy preguntón, bueno las mejores respuestas las he encontrado a través de la ciencia y a través de la introspección.

En esta diada es evidente el contraste en la conceptualización del investigar y la significación que cada uno le pueda dar, por un lado, el director de tesis que proclama la publicación de artículos científicos como fin último de la investigación, incluso a modo de “círculo virtuoso”; mientras que por el otro lado, el tesista hace una reflexión acerca de su postura hacia la ciencia, donde da cuenta de su curiosidad epistemofílica como columna vertebral de ser investigador, inclusive convertirse en una curiosidad *necia*, en el sentido quizás, de creer en la ciencia como acto de fe.

Distinto modo de verbalizar el deseo se proyecta a continuación:

D12D: (...) tú agárrate tu autor favorito, que te gusta cómo este investigador escribe, yo les digo (a los tesistas): "pues imítalo, así aprendemos, empezamos imitando, todo, y ¿cómo imitamos?, pues tienes que leer, tienes que leer muchísimo, ¿y qué lees?, muchos artículos de investigación, en tu tema, en tu área y observa cómo los demás estructuran una investigación y ahora tú hazlo, empieza imitando, no importa, imítalo.

D12T: (...) yo quería entender cómo hacer los problemas y ver la estructura, me puse a estudiar (...) no soy un creativo en problemas, no tengo esa capacidad de estar creando problemas pero sí tengo una capacidad muy grande de resolver problemas, si usted me da un problema lo empiezo a atacar, atacar, atacar, no importa cuánto tiempo me lleve.

Para este vínculo, es paradójico que mientras el director de tesis le ofrece al tesista la imitación como ejemplo para convertirse en investigador, el tesista se re-conoce de una manera diferente, con la capacidad de resolver problemas dentro de la disciplina de las matemáticas, inclusive asumiendo su

limitación de no lograr crear problemas pero sí de resolver, como una manera de hacerse cargo de su deseo.

Este vínculo que abajo se cita fue muy particular, por el desarrollo de las entrevistas en ambos en el trabajo de campo, ya que son un claro ejemplo de cómo se manifiesta la discrepancia del deseo intrasubjetivo del director de tesis y del tesista.

D13D: (...) debe haber una sintonía, empatía, en cuanto línea de investigación, si a mí no me interesa lo que me proponen, no voy a admitir al asesorado, o sea, a mí me interesaría que realmente investigar sea algo que me reporta a mí algo, de conocimiento.

D13T: Para mí investigar es seguir un método para llegar a un conocimiento, resolver, dilucidar un problema de tipo cognoscitivo (...) yo soy más partidario de formular teorías, creo que eso se ve en mi tesis, porque yo creo el marco teórico para abordar el tema que yo me he planteado, y a veces cuesta trabajo un poco entender (para otros) cómo procedo como investigador porque ahora lo más común es que se entienda como investigación plantear una hipótesis y demostrarla y ya.

Mientras el deseo intrasubjetivo del director de tesis sólo anhela tesis que le aporten a su investigación, si y sólo si el tema de investigación es de su interés, el tesista se encuentra en el deseo de ir más allá de plantear una hipótesis y demostrarla, pues el acto de crear un marco teórico para dar respuesta al tema de investigación le genera mayor gozo, incluso habla de ese particular investigar epistémico.

Esta otra diada, también de naturaleza singular por la trascendencia que el vínculo genera en el día a día en el proceso formativo

D17D: (...) es aprender los dos, yo a jugar a ser el psicólogo aparte de mentor académico porque hay un punto donde tienes que regañar si las cosas se hacen mal (...) por naturaleza soy obsesivo y me gusta que las cosas sean en tiempo, en forma y me enoja mucho cuando los estudiantes no se comprometen por ejemplo a entregarme el borrador del manuscrito de equis experimentos o de la tesis, por ejemplo para el viernes a tal hora, porque yo tengo mi agenda y yo apunto, les recuerdo hasta por el celular, o sea si no me cumples, yo te voy a echar en cara por qué no me estás cumpliendo.

D17T: yo le proponía (a la directora de tesis) la posibilidad de hacer algo de bacteriología pero que no sabía qué tan factible era realizar un proyecto en un área en la que ella no tenía establecida una línea de investigación (...) yo sé que el área de enfoque de ellos dos (directora y codirector) es algo muy diferente, es microbiología y el hecho de que ellos decidieran apoyarme en algo totalmente nuevo entonces eso ha sido un proceso de mucho aprendizaje no sólo en el área académica, de toda la información que podamos sacar sino también el decir, “bueno, estamos comenzando algo, estructura todo un proyecto desde abajo”, yo creo que a ellos eso les ha ayudado mucho porque se han salido de su área de confort.

Para esta díada, los rasgos obsesivos a los que hace alusión el director de tesis como su manera de formar, “persiguiendo” a los tesistas para que cumplan con aquello del deber ser, hasta con una connotación persecutoria, no ha mermado en demasía al deseo de la tesista, que sabiendo esos rasgos de su codirector de tesis, se ha permitido hacerse cargo de su deseo en la creación , no sólo de un proyecto de investigación, sino de toda una línea de investigación dentro de la disciplina académica en la cual se encuentra inmersa.

La estimulación de tipo persuasiva, como acto de seducción se lee en el director de tesis, no así impactando en el tesista, en este vínculo:

D19D: (...) les dejo un problema y luego los estimulo a que traigan soluciones, muchas veces no las encuentran, son problemas que yo ya he estado rumiando, entonces yo ya traigo algunas ideas, se las voy pasando y luego les voy pidiendo que hagan ciertas cosas que a lo mejor a ellos no se les han ocurrido y luego les digo: “mira, qué interesante ¿verdad? lo que yo estoy haciendo aquí de esta manera tú lo puedes hacer, de esta otra y publícalo”.

D19T: el ser investigador eso como que uno lo trae digo yo, o sea, si te preocupas por saber, es porque quieres hacer investigación, o sea, si buscas cómo solucionar un problema, desde un punto de vista matemático o de un punto de vista aplicativo es porque te gusta hacer investigación.

El discurso de la díada, a simple vista, pareciera que el director de tesis forma de una manera en la cual despierta la estimulación hacia el descubrimiento del Saber en los tesistas, el resultado de esa interacción no la determina el tesista a partir de su descubrimiento de su propio Saber sino, el director de tesis muestra la “solución del problema” con el afán de que el tesista se dé cuenta de un “saber totalizado” del director para incentivar la publicación de artículos científicos; este ejemplo denota el acto de la seducción que habita en varios directores de tesis. Por parte del tesista, su deseo va en el orden de aterrizar la investigación ya sea a nivel abstracto o concreto, se asume como un investigador que no se desliga del contexto, sino que apuntala en la mejora de la sociedad como fin último de toda investigación.

De nuevo, en este vínculo el Sistema Nacional de Investigadores merma en el quehacer del profesor-investigador en su rol como director de tesis:

D20D: (...) no pueden con el paquete, vamos, las matemáticas es como un edificio, si no tienes las bases, no puedes llegar al último piso, el problema es que ves que el estudiante tiene muchas carencias desde el punto de vista matemático, me enojo (risa leve) pues sí, me enojo (...). Yo tengo que por el Sistema Nacional de Investigadores tengo que formar gente, esa es parte de mi tarea, y cuando me llegan aquí me dicen, tú tienes que ser tutor, tienes que aprender técnicas de pedagogía, esa no es mi chamba y luego vienen (los tesisistas) con problemas personales fuertes o hay un problema económico, y eso afecta y uno hasta parece tiene que hacerle hasta de psicólogo.

D20T: para mí la investigación es la solución a un problema de lo que estés estudiando o lo que a ti te gusta y pues es el siempre estar estudiando, ver nuevas cosas que se van haciendo, ya sea sobre lo que a ti te gusta, en mi caso yo siempre estoy buscando nuevos *papers* sobre los controles no lineales y voy tratándolos de ajustar a mi trabajo, estar siempre en el descubrimiento de nuevas cosas sobre un tema de estudio (...) entonces sí me ha gustado ese hecho de descubrir (...) pero yo me he dado cuenta que el área de investigación tienes que ver todos los lados.

El decretar a priori que los tesisistas “no puedan con el paquete” ante la mirada de un director de tesis donde sólo cabe la *expertis* del Saber desde su trinchera, imposibilita la formación de formar a un sujeto deseante, inclusive, el mencionar que por el SNI tiene que formar investigadores manifiesta una imposición institucional, que por ello le genera conflicto el mandato de “tener” que ver a los tesisistas como sujetos y no como objetos, por situaciones de índole personal, pero al mismo tiempo, jactando de que puede con la posición de psicólogo. La tesisista, mientras tanto, reconociendo el tipo de director que tiene, se asume en una posición de solamente aprender a ver de múltiples maneras la investigación, donde constantemente al estar en falta, el descubrir siempre

cosas nuevas -no a través del director sino a través de los *papers*-, le produce placer.

d) *Deseo de formar/deseo de 'ser el Otro'*

Por otra parte, aunque en menor prevalencia, surge también en el discurso las díadas cuando el director de tesis sostiene un *deseo de formar*, pero, la contraparte, en el tesista impera el *deseo de 'ser el Otro'*:

D1D: la idea de poder transmitirle a alguien algún saber, algún conocimiento, alguna habilidad o una competencia como ahora se dice (...) transmitirle al tesista, elementos que le permitan formarse como investigador, y claro, la relación es, personal diría yo, hay una dirección muy personalizada (...) tenemos mínimo una reunión por mes con el tesista para pensar y reflexionar sobre una serie de problemas que están derivados de su propio objeto de tesis.

D1T: El Dr. I. es conocido en la universidad, yo particularmente le tengo muchísimo respeto (...) el doctor tiene mucha reputación, para mí significa mucho que venga su nombre junto al mío, o sea, sencillamente por la reputación (...) la verdad es que la dirección del doctor, era algo que yo deseaba significativamente, el doctor no va a poner su nombre en algo que no cree, entonces el hecho de que para mí venga como coautor de un artículo, imagínate ¿no?, que lo conozcan en otras universidades, o sea, el doctor no va a dejar que yo cometa un error, o sea, siempre ha sido esa figura intachable, impoluta.

El fenómeno de la reputación, como génesis del vínculo, surge cuando las credenciales profesionales del director de tesis, son sobrevaloradas por el tesista, tal como sucede en esta díada, donde la idealización del tesista con respecto a su director de tesis, le resignifica ese Ideal del Yo, el llegar a

convertirse como el director de tesis a través de formar-se con él; por parte del director, su postura ante el compromiso de la transmisión de la investigación, incluido el aspecto personal.

Estas dos diadas el deseo de formar de los directores, enlaza un sentido de apropiación del sujeto como *objeto* con la fantasía de ser buen guía:

D2D: al principio te interesa que el alumno conozca sobre el tema porque tiene muchas preconcepciones, (...) a veces hay que dejar que los alumnos se topen con problemas para que replanteen su proyecto, pero tú debes de aparte tener como que la solución cuando sucedan los problemas (...) te obliga también a estar actualizado, a estudiar, a leer, porque no puedes dirigir a tu alumno si no lees, una de las tareas es dotarle a tu alumno de toda la bibliografía necesaria y tienes que buscar, leer, sistematizar y ver qué es importante, qué no es importante.

D2T: Ese tema lo escogimos con mi director porque vimos que no había trabajos sobre eso, entonces yo quería aprender mucho más de lo que ya sabía (...) he aprendido que es bueno tener un director que no te deje ser tan libre porque si no terminas haciendo locuras con tu tesis (risa leve).

D16D: lo que a mí me gusta más es que los estudiantes sean autónomos y eso es bien difícil, es muy difícil porque ya aquí entra en juego la personalidad de los estudiantes también, las propias habilidades, los tiempos que ellos tienen, su propia vida personal, condiciones así biográficas muy particulares, pero a mí me gusta que ellos puedan desarrollar el pensamiento autónomo lo cual no es fácil (...) es imposible que uno sepa todo, uno tiene ciertas habilidades como asesor, entonces, sí dejarles ese nivel de libertad pero sin que ese nivel de libertad ellos piensen que uno no los estás acompañando o que es descuido.

D16T: (...) S. me invitó a un proyecto internacional donde participan varios países, entonces de ahí dije: “Bueno, este, sí me interesa”, pues entonces me dijo: “haz tu propuesta y vamos a ver si entras”, hice la propuesta, basándome un poco en ese proyecto internacional, y entré y pues la verdad que sí me fue muy bien (...)

Lo particular que comparten las anteriores dos díadas es que las tesisas, antes de entrar al doctorado, tuvieron un vínculo previo desde maestría con sus respectivos directores de tesis, lo que generó la anulación de la posibilidad de cuestionarse las tesisas de desear el camino de la investigación a través del emprender un doctorado.

La complejidad vincular de la seducción y la emancipación en lo intersubjetivo del vínculo

En esa búsqueda de un director de tesis, de los sujetos en formación, viven procesos de angustia, por lo que el acto de “elegir” lo determinan a partir de recomendaciones, sin muchas referencias sobre la persona a quien se están dirigiendo; otros, priorizan el interés por una línea de investigación común a sus intereses; otros tantos, por el vínculo que se estableció por instancias previas de conocimiento. La narración de la búsqueda de un director de tesis no parece ser algo trivial ni insignificante.

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

La dimensión intersubjetiva se caracteriza por ser *bidireccional*, dado que

el sentido ya no proviene del mundo interno, sino que deviene de la relación con los otros sujetos nuevos-significativos. En la intersubjetividad, el no poder afirmar el “yo hago” sino el “hacemos” despoja al yo de una cualidad de completud. Supone la inscripción de pactos y acuerdos inconscientes, relacionados tanto con la positividad como con la negatividad, las alianzas inconscientes y la interfantasmaticación.

Todo ello define un espacio, el espacio vincular delimitado por un borde. Los mecanismos en juego son los de correlación e interrelación. El uno define a un sujeto en relación con un otro. No se puede ser padre-madre sin un hijo, no se puede ser director de tesis sin un tesista. La interrelación define lo que circula entre ambos sujetos. Para que estos mecanismos adquieran su significado vincular y comportan la exigencia de un compartir, como única manera de construir el espacio o la red en la cual se teje y tejerá la representación vincular.

Una vez que se desglosaron las configuraciones con respecto al deseo de formación; para la comprensión de la dimensión intersubjetiva, el marco de análisis, de forma paralela, fueron los códigos: *seducción* y *emancipación*, lo cuales surgen del discurso, aunque no en todas las díadas.

a) *Seducción*

Se define a la *seducción* como a la ejemplaridad del director de tesis, sostenida y atravesada en una relación asimétrica con el tesista, desde un uso sugestivo de poder a través de la heteronomía, en la siguiente díada puede leerse su manifestación:

D13D: (...) si a mí no me interesa lo que me proponen, no voy a admitir al asesorado, o sea, a mí me interesaría que realmente investigar sea algo que me reporta a mí algo, de conocimiento, que me va a brindar una tarea

más de trabajo pero por otra parte me va a redituar también en mi campo de investigación. Hay asesorados que son muy rígidos, que no se dejan moldear y no se dejan orientar y tienen una cerrazón muy estricta y son los menos, evidentemente la mayoría si se deja un poco llevar y eso es un poco importante para generar una buena tarea de dirección de tesis.

La seducción que impera por parte del director se manifiesta en acciones concretas como el plagio, el uso de ideas originales o datos obtenidos por el tesista:

D13T: (...) era un poco diferente como lo había visto en un inicio, me di cuenta que él utilizaba mucho a sus asistentes, a sus becarios y a sus asesorados para su propia investigación, es decir, les pedía: “bueno, ármame un artículo y lo firmamos los dos”, cosas así, o “refritaba” sus propios artículos y a mí eso, no me gustaba nada o los ponía a hacer presentaciones de power point para sus exposiciones a partir de artículos y yo siempre me rehusé a ser parte de eso.

La subjetividad se construye a lo largo de un proceso que hace del vínculo una unidad necesaria para que haya sujeto. Considerar, como lo fue en esta investigación, a relación de objeto como diferente del vínculo obliga a la necesidad inefable de reconocimiento por un otro, es decir por un otro ubicado en una posición privilegiada para el sujeto, pero quien en última instancia obtendrá dicha posición sólo desde la propia demanda.

D13D: es muy satisfactorio (ser director de tesis), porque varios de ellos (tesistas) llegan a ser SNI's también, hay gente muy buena, eso nos sigue dando retroalimentación porque nos conocemos, trabajamos juntos y publicamos (...) es un punto para darse a conocer con los alumnos, para poder reclutar gente para las tesis, tengo mucha suerte, afortunadamente me vienen a buscar los alumnos, les gusta lo que hago y así de sencillo.

D13T: (...) me habían comentado que era bueno como investigador y tenía muchas publicaciones, tenía la formación de filósofo y aparte la de derecho también, entonces, él es una persona accesible y muy activa, entonces yo vi que era una buena oportunidad que tuviera esa asesoría.

El reconocimiento en cuestión podrá satisfacerse momentáneamente. La necesidad de ser escuchado y hablar no necesariamente significa la existencia de una relación directa entre esa necesidad y una demanda de respuesta. A veces sólo se pide al otro ser testigo de la propia palabra pero no por ello se lo supone capaz de emitir su palabra.

D13T: (...) me llegó a invitar a participar a publicar juntos y, y pues lo rechacé le dije: “es que no me gusta así como nada más juntar los dos escritos, los juntas y ya es un artículo, pues si quieres trabajamos algo pero nos reunimos a elaborarlo”, y pos no, y eso hizo que poco a poco me fuera dejando de considerar, no me parecía que era la manera en que se debían hacer las cosas, como: “bueno, yo soy tu tutor entonces tú vas a trabajar para mí” algo así, eso es un poco la sensación que yo tenía y ya revisando su trabajo vi que había cosas muy buenas pero otras muy mal hechas, porque se las hacían, eso pues a mí no me gustaba y yo no quería ser partícipe de eso (...) llegué a entregar avances en los seminarios del doctorado, todos me decían: “no pues es que está muy bien, si vas a seguir así, disfruto de leerla” me había dicho algún maestro, sí hacían observaciones puntuales respecto al contenido que a mí sí me servían pero eso no lo encontraba yo en A., yo le llevaba mis avances y nunca los leía, hacía como: “Ah, ok, sí, sí”, yo necesitaba que me dijera algo del contenido o así y no me lo decía, sólo respecto a la forma, al método, a la estructura, pues yo eso no tengo mucho problema, y siempre me criticaba algo pero sin haberlo leído verdaderamente, entonces ya

llegó un momento en el que dije: “no pues ya para qué le entrego avances si no recibo ninguna retroalimentación verdadera”.

En esta díada en especial, este mismo tesista al reconocer la trayectoria de su director de tesis, da un vuelco en su vínculo con él al percatarse de ciertas acciones de su sujeto formador, donde él como sujeto en formación se resiste, se inhibe, y hasta se rebela para contrariar de algún modo y un poco hasta “porque sí” la intención formativa del director de tesis, sólo para percatar que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye (Núñez, 2003).

b) Emancipación

La *emancipación* se define como la labor del director de tesis, como mediador, de ayudar al sujeto en formación –el tesista- a liberar-se de diversos obstáculos presentados a lo largo de la formación, como camino en el transitar de la heteronomía a la autonomía. En voz de los directores de tesis se puede escuchar lo siguiente:

D7D: si el estudiante va a realizar su doctorado y yo siento que requiere profundizar más en algún aspecto relacionado con su investigación pues lo invito a que profundice más en la lectura de artículos científicos, libros de acuerdo al proyecto o cursos, ejercicios prácticos, experimentos preliminares antes de la investigación definitiva, se hace el programa personalizado de acuerdo al estudiante. Mi intención no es venir y presentarme como que yo soy el que sabe todo sobre este tema o sobre esta materia, mi única ambición es guiarlos en ese camino pero que ustedes lleguen más adelante, yo los podría acompañar hasta donde mis conocimientos y mis muchas limitaciones me lo permitan.

D15D: pero el que abarque temas de una profundidad teórica relevante, por lo regular tiene mucha vocación de curiosidad y son los que son

investigadores, investigadores natos, el que agarra un tema y lo quiere inmediatamente llevar a lo práctico sin una profundidad teórica, difícilmente tiene la curiosidad del tema y lo refiere más a asuntos prácticos o a asuntos de pues a veces de producción, cosa que no está mal, simplemente trae otro corte (...) el que llega con capacidad de mover el tema y hasta a veces llegan con temas muy caóticos porque tienen muchas preguntas, son los que seguramente van a dedicarse más a la investigación porque tienen esa necesidad de encontrar cosas nuevas.

Se concientiza que uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación (Filloux, 1996). Los directores de tesis son mediadores humanos, lo son también las lecturas, los accidentes de la vida, y por supuesto, la relación con los otros. Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo, por lo tanto el proyecto de investigación y la tesis doctoral no son la formación en sí, sino medios para la formación, a continuación se esbozan citas de las distintas formas de mediación que ejecutan los directores de tesis:

D3D: (...) cuando nos está costando tanto que saquen las tesis, como que perdiendo el tiempo en hacer artículos, sé que es bueno para ellos pero siempre me queda la cosa y creo que lo más importante para ellos es la tesis, aunque la identidad para ser investigador es publicar, sé que es publicar pero por el momento en el que están, si a mí me costara menos, si me está costando tanto que saquen una tesis en tiempo y forma, pues, ¿qué será mejor?, a veces pienso: ¿que escriban capítulos y esos convertirlos en parte de su tesis? ¿o vamos estudiando la tesis y que a partir de la tesis vayan sacando artículos?. He probado las dos cosas, he visto las dos cosas, creo que tenemos que ir viendo también un poco la naturaleza de los proyectos y de los chicos.

D17D: (...) ya no es un novato en investigación (el tesista de doctorado), entonces se le pregunta qué intereses tiene, y cómo lo haría, o sea, no sólo desde qué es lo que quiere sino, cómo piensa que se tienen que hacer las cosas para llegar a eso que quiere investigar (...)

D12D: observa cómo los demás estructuran una investigación y ahora tú hazlo (...) es como aprender un oficio, de un artesano, es como un oficio y la única manera en que se convierte un carpintero en un buen carpintero, tienes que hacer muchos bancos y muchas sillas, no conozco otra manera.

D15D: (...) pero a nivel ya digamos: “de volverlo doctor a uno”, la primer pauta que es bien básica es escucharlo (al tesista), o sea lo escucho, y trato de que no se parezca a mis investigaciones, no intento que sean sombras de mis investigaciones, porque a mí no me lo hicieron, en mi doctorado me permitieron crecer, es muy fácil reconocer que ciertos alumnos siguen la misma forma de escribir, la misma forma de presentarse y de exponer, que su director de tesis

D1D: (...) con un tesista, uno asume una responsabilidad de que a esta persona la tengo que sacar adelante y tengo que hacer que pueda adquirir un dominio, una competencia, una habilidad muy particular, uno se siente más comprometido con la actividad y con la tarea (...)

La negociación funge como proceso de intervención del director de tesis como mediador a las necesidades y a las posibilidades del tesista, con base en las conciliaciones entre ellos, pues centra al sujeto en formación –el tesista– como objeto de transformaciones educativas. Citas de directores de tesis de cómo establecen las negociaciones lo ejemplifican:

D12D: si el estudiante ya trae una idea de qué es lo que quiere hacer, tiene que identificar qué profesor o qué investigador trabaja eso que a él le gusta y si ya trae un problema específico se habla con el investigador y si el investigador así lo considera, se involucra en el proyecto, hay mucha libertad en ese sentido. Incluso si pasa el tiempo, si el estudiante no se siente a gusto con el profesor, está en todo su derecho de cambiar de asesor y eso no lo vemos malo, al contrario, lo que queremos es que el estudiante termine en tiempo y forma.

D9D: cada uno de nosotros tenemos diferentes habilidades y cualidades, entonces pues no todos van a ser grandes doctores o investigaciones altamente relevantes, yo siento que esto no es una fábrica de investigadores, hay que adaptarse a cada persona, a cada situación, va a tener un desarrollo y una proyección hacia delante de manera individual.

D15D: (...) el interés del alumno, encontrar puntos de coincidencia, eso es bien importante, ver en qué coincidimos y también ver en qué no coincidimos, a veces llegan con teorías que ya están muy comprobadas, pero dime en qué no crees o dime a qué no le apuestas y entonces a veces ahí es donde surge realmente el interés de lo que puede llevarnos a algo más interesante en la tesis.

Los directores de tesis como mediadores no siempre son conscientes de la doble tarea de guiar un trabajo científico, como son los proyectos de investigación o tesis doctorales y a la vez ser agentes activos de formación. Colás Bravo, González-Ramírez y Conde-Jiménez (2014) enfatizan y demuestran que la faceta de acompañamiento emocional es clave en el proceso de formación científica. Este acompañamiento emocional nace sobre todo con diádas que tuvieron una historia de vínculo previo; se citan a tesisistas como reflejo de cómo se da esta historia:

D6T: la verdad es que pues la maestra, mi asesora, mi directora principal de la tesis, no es experta en el tema, sin embargo, como ya habíamos tenido mucho contacto durante la tesis de licenciatura, forjamos un vínculo. Yo le agradezco bastante a la maestra que siempre creyó en mí, que me dio prácticamente el voto de confianza, de no haber sido por el apoyo de ella, yo no podría tener este proyecto aquí, porque para encontrar algún otro maestro que hubiera apoyado esa idea, sí está difícil.

D17T: el hecho de que dijeran: “vamos a arriesgarnos, ¿por qué no? a hacer esto”, viniendo de gente que ya tengo años de conocer, para mí fue muy emocionante, me sentí privilegiada de que ellos decidieran apoyarme y no decirme: “bueno no, mejor ponte a trabajar en una línea que ya tenemos”, en un proyecto que ya estuviera pre armado sino algo totalmente nuevo.

D2T: él había sido mi director de tesis de maestría, entonces ya teníamos como esa relación profesional, entonces yo dije bueno, si él va a ser mi director, pues está muy bien porque pues yo quería aprender mucho más de lo que ya sabía.

D3T: comprender un fenómeno a tal profundidad en la cual nos cambia a nosotros, cambia nuestra visión, incluso, pues es igual que un análisis, este, uno cambia por lo que descubre pero también cambia por la experiencia de haber descubierto eso.

Así como el estado de vínculo está marcado por la fusión inicial boca-pecho, a través de la cual se inicia la transmisión del narcisismo de los padres y la historia generacional de cada uno de ellos. El vínculo dentro de un contexto de formación, director de tesis como mediador y el tesista como sujeto en formación, será también, continuador de los mensajes heredados para las

generaciones venideras de futuros investigadores. Si las historias tienden a la repetición, es preciso recordar para no repetir.

La disciplina académica en lo transubjetivo del vínculo.

El vínculo, construcción intermediaria, está sometido y modelizado por los sujetos y por la cultura, quien establece lo prescripto y lo proscripto a través de lo jurídico, religioso, cultural y económico. Pero, fundamentalmente, implica el deseo de los sujetos de construir un vínculo estable y duradero, a través de la movilización de formaciones como son las alianzas, los pactos y los contratos, estas formaciones son necesarias para la conformación vincular, dotándola de características que permiten decir que cada vínculo, además de ser instituido es instituyente. Lo sociocultural marca su impronta y la construcción intersubjetiva regresa a la cultura promoviendo cambios.

La dimensión transubjetiva es donde se ubican las representaciones vinculares con el mundo externo (real y físico) que el sujeto en formación –el tesista- y el director de tesis como mediador, adquieren desde lo originario, tanto directamente como mediatizado por el superyó de los padres. Freud plantea la investidura de objeto en identificación con los padres pero no con sus imágenes sino con su superyó (Laplanche & Pontalis, (1996). En el pasaje lo que se transforma son las tres funciones constitutivas del sistema Superyó: 1) autoobservación, 2) conciencia moral, 3) función de ideal. Sin superyó sería imposible el vínculo social y la cultura misma, idea básica de *El malestar en la cultura* (Freud, 1930), lo que supone admitir que el horror y la pulsión habitan el corazón del vínculo director de tesis-tesista y la estructura social.

Para estos fines investigativos, la disciplina académica en la cual se encuentra inmersa la díada, ocupa ese lugar del superyó, donde se dictamina ese “ideal” de investigador hacia el interior de la disciplina a partir de las

culturas científicas propias donde la conciencia moral de la ciencia en cuestión se enviste como imperativo. Lo que transita, es, por tanto:

- a) las formas de observar los objetos de estudio
- b) algunos juicios de valor representantes de la tradición que persisten a través de las generaciones de investigadores desde una epistemología dicotómica
- c) aspectos del ideal que tiene relación con los proyectos de investigación y la utopía.

Una manera de estudiar las disciplinas es con ayuda de un marco de referencia estructural. Una representación de la conceptualización de una disciplina puede hallarse en King y Brownel (1966). Su descripción contempla varios aspectos diferentes: una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual. Por lo tanto, las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas están ligadas a las características y estructuras de las disciplinas académicas.

Becher (1994) une la teoría de Biglan (1973) y Kolb (1981) porque contribuye con una tipología cuádruple de disciplinas. En el cuadrante *abstracto-reflexivo* (duro puro) se agrupan las ciencias naturales y ciencias formales, mientras que el cuadrante *abstracto-activo* (duro aplicado) incluye las profesiones basadas en las ciencias, en especial los campos de la ingeniería. El cuadrante *concreto-activo* (blando aplicado) abarca lo que podría llamarse las profesiones sociales, como la educación, el trabajo social y el derecho. El cuadrante *concreto-reflexivo* (blando puro) incluye las ciencias humanas y las ciencias sociales; en la Tabla 2 se esboza tal clasificación.

Tabla 2. Agrupaciones disciplinarias (Becher, 1994).

Biglan	Kolb	Áreas disciplinarias
Dura pura	Abstracto reflexivo	Ciencias naturales y ciencias formales
Suave pura	Concreto reflexivo	Ciencias humanas y ciencias sociales.
Dura aplicada	Abstracto activo	Profesiones aplicadas duras
Suave aplicada	Concreto activo	Profesiones aplicadas suaves

La clasificación de Kolb-Biglan (Becher, 1994) dirige la atención tanto hacia las propiedades epistemológicas de los campos de conocimiento como hacia las características sociales de los grupos de investigación. Con base en esta división es cómo se agruparon las díadas en esta investigación, para generar el análisis dentro de la dimensión transubjetiva (Tabla 3):

Tabla 3. Distribución de la muestra por disciplinas académicas.

Díada	Rama	Área disciplinaria
1	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales y Ciencias Humanas
2	Ciencias Sociales	
3	Humanidades	
4	Ciencias Sociales	
5	Ciencias Sociales	
6	Biología	Ciencias Naturales y Ciencias Formales
7	Biología	
8	Biología	
9	Biología	
10	Biología	
11	Matemáticas	
12	Matemáticas	Profesiones Suaves aplicadas
13	Derecho	
14	Educación	
15	Arquitectura	
16	Trabajo Social	Profesiones Duras aplicadas
17	Medicina	
18	Ingeniería	
19	Ingeniería	
20	Ingeniería	
21	Ingeniería	
22	Ingeniería	

Dentro de cada una de estas disciplinas académicas versan las diferencias y similitudes; los aspectos culturales de las disciplinas y sus aspectos cognitivos llegan a ser inseparables. Tanto el comportamiento individual como grupal pueden verse afectados por factores que están fuera del campo del conocimiento mismo (Becher, 1989). La descripción del comportamiento de las comunidades científicas se organiza a partir de la naturaleza del conocimiento y la naturaleza de la cultura disciplinaria, rasgos que se manifestaron en el discurso de los directores de tesis de esta investigación.

a) Ciencias sociales y ciencias humanas

En cuanto a la naturaleza del conocimiento es de tipo holístico y reiterativo, hacia la comprensión e interpretación de los fenómenos estudiados. Su cultura disciplinaria versa que son investigadores individualistas, pluralistas, con baja tasa de publicación y sus objetos de estudio están orientados hacia los individuos.

b) Ciencias naturales y ciencias formales

Los investigadores de este tipo de disciplinas, antagónicas de las anteriores; la manera en la cual construyen el conocimiento es de tipo atomista, lo simplifican y se enriquecen en cuanto su descubrimiento y explicación, por lo tanto, su cultura se envuelve en el afán competitivo y gregario, ya que, son los que tienen una alta tasa de publicación en las revistas de alto impacto, porque están orientados hacia la creación de nuevo conocimiento, objetivo de toda investigación.

c) Profesiones suaves aplicadas

Este tipo de disciplinas, aunque se desprenden de las ciencias sociales y humanas, tienen sus diferencias con éstas por ser investigadores enfocados a la aplicación; por ello el conocimiento que manejan es de tipo funcional y

utilitario, basado en protocolos y procedimientos con la finalidad de la mejora de la práctica. Los investigadores de este tipo de disciplinas transcurren en mirar hacia el afuera, a modo novedad, dominado por lo más nuevo intelectualmente, ya que aspiran al poder tergiversados por lo “políticamente” correcto; en función a esto, privilegian las consultorías que la publicación de artículos.

d) Profesiones duras aplicadas

Para este tipo de disciplinas, desprendidas de las ciencias naturales y formales, lo importante versa en lo deliberado y pragmático que pueda resultar la naturaleza del conocimiento, ya que lo materializan en productos y técnicas. Por ello, son investigadores emprendedores, cosmopolitas y por supuesto que más allá de las publicaciones, le interesan las patentes que pueda generar la investigación.

Con estas descripciones esclarecidas, da sentido lo expuesto en la Tabla 4. Se plasma la distribución de los directores de tesis por su nivel SNI en cada una de las disciplinas académicas:

Tabla 4. Distribución de los directores de tesis en el SNI.

Disciplina académica	Nivel SNI			
	Ninguno	Nivel I	Nivel II	Total
Ciencias Naturales y Ciencias Formales	1	5	1	7
Ciencias Sociales y Ciencias Humanas	3	2		5
Profesiones Duras aplicadas		3	3	6
Profesiones Suaves aplicadas		2	2	4
Total	4	12	6	22

Lo anterior da cuenta de lo que simboliza la institución del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Ese órgano de control –y de poder- de calidad científica instituyente e instituido rompe/tergiversa/aniquila el rol de formador en el director de tesis, esto debido a que cuando se está en el nivel I, el deseo de formar se intensifica, justo cuando comienza lo que se le nombra “carrera investigadora”, pero conforme pasan los siguientes niveles, un posible análisis interpretativo, sería que los tesisistas ya no son prioridad, en el nivel II este deseo se disipa y aparece el deseo de investigar ‘sin formar’ ya que el propio sistema intensifica solamente el acto de investigar, donde se pervierte la función del director de tener tesisistas a su cargo para publicar artículos científicos; el interés por formar significativamente, decae. Quizás, de manera adversaria, aquellos directores de tesis que deciden no pertenecer al sistema, les importa más formar que investigar. La propia institución como el SNI no da lugar al formador, no logra dignificar ese rol, y sopesan las decisiones políticas y económicas.

Es de destacarse que no figuran todos los niveles que existen al interior del sistema, incluso, en relación al tamaño de la muestra de la investigación, sobresale quienes no pertenecen, concentrados en la disciplina académica de las ciencias sociales y humanas, las cuales también son las ausentes en el nivel II. En contraparte, las ciencias naturales y formales se encuentran agrupados en el nivel I; único nivel donde están todas las disciplinas académicas de la muestra.

Dentro de estas áreas disciplinarias, en una cultura hipermoderna que exige la prosecución de los estudios de posgrado a partir de un mandato basado en la llamada “sociedad de la información y del conocimiento”, las instituciones educativas se invisten de ese mandato cultural creando nuevos “diplomas” y exigiendo determinados requisitos para poder transitar en un mercado profesional, por lo que las comunidades científicas se posicionan como “órgano de control de calidad” a través de organismos acreditantes que

regulan esa oferta, como es el Sistema Nacional de Investigadores en el contexto nacional mexicano, tal como lo proyectaron varias décadas en esta investigación. Se ejemplifica una de ellas, donde se resalta la situación actual de muchos investigadores:

D16D: (...) eso no significa que si no fuera SNI, no hubiera calidad en la investigación, ni tampoco significa que todos los SNI tengamos calidad en la investigación, es un sistema de evaluación muy imperfecto, pero sí siento que por ejemplo a mi generación de investigadores como nosotros no tenemos la opción de no estar, o sea, por ejemplo, los más antiguos, sí tienen la opción de no estar porque además la dinámica de investigación y el proceso de reconocimiento corría por un carril distinto al que corre ahora para nosotros los más jóvenes o los intermedios porque todavía hay una generación más joven detrás de mí, pero nosotros no tenemos como el capital político para decir: "No, no vamos a ser SNI" porque también hay una cierta coacción del deber ser institucional de estar ahí, de repente dices: "Oye, estoy haciendo artículos como si fuera una entrega de pan", yo creo eso es lo que no me agrada, cuando se convierte en un mecanismo de alineación o en un fetiche o sea, hay que publicar por publicar, no por contribuir al conocimiento, no por generar conocimiento, no por contribuir a la solución de alguna problemática (...) yo creo que hay que estar bien pendientes de no perder esa esencia porque entonces se convierte en un fetiche, se pervierte la idea, porque la idea en esencia es de un reconocimiento a la capacidad de los investigadores pero también hay mecanismos de perversión, estar haciendo como ciertas trampas para publicar y publicar y publicar.

D16T: (...) hay otras compañeras que tienen 4 artículos y estamos en la misma generación y sí me siento un poco presionada porque, pues tú sabes lo que es este ámbito de la investigación, publicar, o sea, publicar artículos, en revistas, hacer un libro, entrar al SNI y todo esto, de si quieres dar clases por ejemplo y quieres tener un trabajo aquí o en otra

institución pues tienes que ser parte del Sistema Nacional de Investigadores y todo lo que se requiere (...) hay que estar en todo, hay que competir claro mucho, hay que publicar mucho y participar en congresos y hacer libros y dar presentaciones o sea sí está complicado.

Por otra parte, existen directores que no cuestionan estas posturas políticas de la investigación y la ciencia, simplemente las asumen de una manera natural, con un sentido del “deber ser” en la investigación, incluso como parte de la identidad como investigador:

D2D: esto es como una maquina, así como que comenzar es difícil pero una vez pues te vas enganchando a una, a otra o vas buscando redes porque también eso cuenta, que tengas tesis en otros lugares, entonces te insertas en ciertas redes de investigación o sabes quién hace investigación o tienes conocidos que hacen investigación pues este tú los invitas a tus tesis, ellos te invitan a las suyas.

Ante esas circunstancias, el tesista, es atravesado por este “mandato de época” que condiciona su inserción profesional y laboral; es decir, está inmerso en esa “necesidad cultural”; por lo tanto, quienes se apropian y encarnan este mandato cultural, las instituciones, el mercado profesional y el Estado, corresponden generar las condiciones de producción para que ese sujeto transite por una experiencia genuina de formación en un contexto institucional facilitador. Este mismo director de tesis apuntala el quehacer científico en un contexto de hacer valer el Saber:

D2D: La contraparte es que luego piensas, a ver, le dedico mucho tiempo a las tesis o a las clases, no me queda tiempo para realizar mis cosas, a fin de cuentas tú sobrevives por las clases, por las tesis y también por la investigación que tú realizas y como que es lograr un equilibrio, otro

problema es que luego haces las investigaciones y las investigaciones se quedan ahí, ahí como que ya terminaste la tesis, ya se quedó ahí, así como que, ahora lo que se busca es que cuando hagas un trabajo con un alumno es como que motivarlo para que lo publique y que vea que eso es válido y que eso es importante para los demás.

La identidad como creación imaginaria, produce la ilusión de totalidad y de clausura: el individuo como unidad y la sociedad como sistema, -el investigador como unidad y la comunidad científica como sistema- en torno a un mundo histórico, vivido y compartido. Sin embargo, lleva en su seno la tensión paradójica, de lo instituyente: la creación de la diferencia, de lo radicalmente *otro*. Pues lo imaginario alude a una doble capacidad simultánea y paradójica: la posibilidad de crear identidades como ilusiones de unidad y de permanencia en el tiempo (que sirven de referente para los investigadores y sus prácticas). Asimismo, lo imaginario es el fundamento de lo instituido, pero también la fuerza instituyente.

CAPITULO V

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Discusión

Con base en las observaciones e interpretaciones de esta investigación plasmadas en una tesis, a continuación se desglosa la discusión según los objetivos planteados.

Objetivo 1: Caracterizar la construcción del vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores.

Se asumió que en toda formación de investigadores se engendra si y sólo si, de forma vincular, con el director de tesis, quien representa a la disciplina académica y a “esa” comunidad científica que el tesista aspira a pertenecer, incluso se germina la llamada identidad de investigador; por ello la relevancia de este fenómeno educativo.

En la literatura, se ha designado el concepto de rigurosidad compasiva (Manathunga, 2005), como al fino balance pedagógico entre compasión y rigor involucrado en la dirección de tesis, la compasión para brindar apoyo, estímulo y empatía, pero también una retroalimentación rigurosa sobre el desempeño del sujeto en formación. Tal enunciación se puede colocar en la utopía, parte de ella acontece en la realidad, como se constató en este estudio pero también, prevalece lo antagónico. Los deseos tanto inconscientes como conscientes, fantasías y proyecciones, en torno al significado de formar, las actividades que se realizan en el transcurso del desarrollo de la investigación y escritura de tesis, incluso el nivel de reflexión, permean al interior del vínculo y por tanto al

investigador en formación.

Todo sujeto en formación se encuentra inmerso indiscutiblemente en una determinada comunidad científica, perteneciente a una disciplina académica. Este contexto genera que los directores de tesis, tesistas y sus “gremios feudales” se configuren de tal manera que la repetición de patrones en torno a “hacer ciencia” se reproduzcan sin la reflexión subjetiva de por medio como aconteció en algunos discursos de directores de tesis en este estudio, puesto que los directores de tesis, tesistas y sus comunidades discursivas/disciplinares están implicados en redes sociales/simbólicas de circuitos de identificación y citación, repetición y renovación de nada más y nada menos de “las nuevas ediciones de viejos conflictos” (Green, 2005)

De la heteronomía a la autonomía

Las etapas críticas por las que pasa la diada durante el proceso de formación encaminadas a la investigación per se, ubica a ese director de tesis que genera tensiones en intervenciones de índole heterónoma desde la elección del tema y el diseño de investigación, para lograr, gradualmente, la autonomía del tesista (Johnson et al, 2000), en la recolección de datos, análisis y producción del texto. No por ello se descarta que desde la elección del tema pueda ser el tesista un sujeto en formación empoderado de asumir el deseo de investigar lo que su curiosidad epistemológica lo atraiga, donde se resignifique su formación, más allá de los “temas que deben de investigarse” en la lógica de la trampa del sistema, donde se investiga para otros y por otros, más que por uno mismo; incluso que el propio tema encamine y propicie el diseño de investigación, como lo expone Bachelard (1938) en su obra: *La formación del espíritu científico*.

Se espera que el director de tesis asuma un rol activo -y no pasivo/agresivo- al generar el sentido y significación de lo que conlleva investigar, sin embargo la dimensión del deseo de formación que habita en ambos es lo que posibilita o no la construcción significativa de la formación. Si el director de tesis sólo se asume con el deseo de investigar, sin la intención de formar, crea –a modo de fabricación- un tesista que anula su deseo de investigar, para convertirse en ese Otro, a imagen y semejanza del director de tesis, sólo por representar un modelo de investigador a seguir, más no de formador. Esto queda lejos cuando se afirma que la única intención formativa entre el director de tesis y el tesista es trabajar en una meta común como es la producción de una tesis (Halse, 2011)

La seducción en la heteronomía

Se confronta, entonces, que existe una correspondencia entre el deseo de formación y la complejidad vincular. Es decir, directores de tesis que no significan la formación y sólo desean investigar el fenómeno en turno –no importa la persona, sino el tema- generan actos de seducción con el estandarte de la temática, en el ejercicio del poder de la ilusión del Saber totalizado pues se autodefinen como sujetos formados y que habrá que explicarle a ese Otro – el tesista- cómo hacer las cosas, como si el Otro fuera una *tabula rasa* en donde plasmar una manera de ser investigador maquillada como la “identidad del investigador”.

Uno de los aspectos de este tipo de relación es que se coloca al director de tesis como poseedor de ese Saber profundo de la disciplina; se evidencia la intencionalidad de un vínculo en el cual *uno sabe más que el otro*, definida en la literatura como una relación tutorial (De la Cruz Flores et al., 2006, 2010; Manathunga, 2007), donde habita un tutor, que posee mayor conocimiento y

experiencia, y un tutorado, cuyo objetivo es formarse como investigador. Este tipo de esquema -el amo y el esclavo- imposibilita el proceso psíquico por parte del tesista de apropiarse del Saber, de colocarlo como sujeto en formación y, se crea a un director de tesis como sujeto “ya formado”, sin la posibilidad de ser un sujeto formador – asumiendo la *falta* para generar el *deseo* de seguir formándose-. Se reproducen esas tradiciones de la profesión a través de la “forma correcta de decir y hacer”, esas relaciones de poder inherentes a toda relación educativa (Manathunga, 2007; Schön, 1992).

A partir del acto de la seducción (categoría de análisis que se estudió) se voltea ver a ese Otro –el tesista- como un medio para un fin: “uso a este tesista para lograr investigar este tema que a mí como director me interesa”, por lo que el tesista en el imaginario del proceso de formación “cae” en la seducción, por tanto, se convierte en un vínculo heterónomo sin la posibilidad de la autonomía, sin la posibilidad de subjetivarse. Estas relaciones de poder son bidireccionales, se caracterizan por la transferencia y la posible identificación mutua.

Estas relaciones de poder se modelan en la conformación de la identidad del tesista como investigador, y por tanto en la repetición de la seducción como parte de la identidad, estos hallazgos coinciden con Torres-Frías (2012) y Oñate y Urdaneta (2016) quienes apuntalan que al interior de la relación director de tesis-tesista, surgen elementos de la lucha por la posesión-dominio de capital científico, donde incluso, los directores de tesis no conciben la actividad de dirección de tesis como una relación dialógica.

La emancipación en la autonomía

La dinámica opuesta que se manifestó es el acto de la emancipación (otra categoría de análisis que se indagó), que conlleva las estrategias de

formación concretas que ponen en práctica los directores de tesis, ya sean de índole personal por la experiencia previa o bien como estrategias para lidiar con problemas puntuales que se presentan en los tesistas como sujetos en formación en el camino a convertirse en investigadores. Tales estrategias van en el sentido de que los directores de tesis adecuan su “modalidad” de formación dependiendo del tesista, atendiendo las necesidades formativas de cada uno. Se coincide con autores como Cassuto (2010), Diezmann (2005), Farji-Brener (2007), y Halse y Malfroy (2010).

Fue relevante descubrir, que cuando el director de tesis tiene el deseo de formar, y el tesista un deseo de investigar epistémico, las acciones y actividades que desarrollan el director de tesis en conjunto con el tesista son con el propósito de que el sujeto en formación –el tesista- logre emanciparse, como acto liberador para volverse creador y autor del Saber que se está generando en él o ella. En este tipo de diádas se revela que la retroalimentación crítica –y valiosa- de los avances en la labor de investigación, brinda una “seguridad” –y aliento- a los tesistas sobre su progreso, con el fin de guiar y exhortar su proceso formativo. Este bienestar –físico y psíquico- del que habla Kiley (1996).

Objetivo 2: Examinar las estrategias de formación dentro del vínculo director de tesis-tesista.

Las estrategias de formación que implementa el director de tesis van en relación al estilo que éste asuma conforme a la concepción de la tarea que está realizando. En esta investigación, se partió de la idea de que el director de tesis asume un estilo de dirección según los objetivos que para él persigue la dirección de tesis, converge en que establece una manera de relación con el tesista, sólo de acuerdo a dichos objetivos, los cuales se dividieron en tres grandes ámbitos: centrado en la tesis, centrado en lo profesional y centrado en

lo personal.

Centrado en la tesis

En el primero, el foco está en ayudar a sus tesisistas a desarrollar la tesis eficientemente y dentro de los parámetros académicos, éstos se enfocan en finalizar la tesis tal como lo señala el director. El objetivo es la culminación de una investigación y la obtención del grado académico, es todo. En este caso, el director de tesis es el principal responsable de la investigación y se maneja desde una concepción atomística del proceso de dirección, ya que sólo se preocupa por la investigación y por la adquisición de las habilidades necesarias para dicha investigación por parte del tesisista; es decir, se forma en las habilidades de un “técnico”, más que de un investigador.

Centrado en lo profesional

El segundo modo pone el acento en lo profesional; los directores de tesis ven su tarea como un proceso de enculturación de los tesisistas en la comunidad académica dentro de la disciplina. La dirección es un proceso formativo del tesisista como investigador, el principal responsable de la investigación es el tesisista y el director de tesis se interesa por su formación en las distintas aristas de la tarea de formar.

Centrado en lo personal

El tercer modo se focaliza en lo personal, en la cual el director de tesis se compromete con la totalidad del sujeto –el tesisista- apoyándolo tanto en los aspectos académicos y no académicos. El director es un sujeto formador que colabora en la investigación a cargo del tesisista; se convierte para éste en un

proceso de exploración y de interés personal, el director de tesis es un orientador y guía.

Así, el objetivo varía según en la etapa en la cual se encuentran en el proceso de formación, pero en todos los casos está presente la intencionalidad explícita de la formación del tesista, que no siempre se forma para la autonomía, sino –a veces- para la heteronomía. La intención de formar a Otro lo conceptualizaron los directores de tesis como las diversas estrategias que se implementan para guiar el proceso, como saber cuáles son las habilidades conceptuales y técnicas que necesita el tesista, cuándo es apropiado utilizarlas, cómo operacionalizar su conocimiento intuitivo en forma concreta y comunicarlo ya sea en forma oral –participación en congresos- y escrita – publicación de artículos científicos-. Esta última estrategia es de suma importancia dado el componente de conocimiento tácito implicado en la investigación.

Funciones del director de tesis

Un apunte interesante que surgió en las entrevistas, más allá de las estrategias del director de tesis, fueron las funciones que debería ejercer el director de tesis. Se agrupan en cuatro: asesoría académica, enculturación científica, apoyo psicosocial y apoyo práctico. En los discursos de los directores de tesis de esta investigación, surgió la enculturación científica y el apoyo práctico como lo más importante, después la asesoría académica y por último, apoyo psicosocial.

Enculturación científica

En la enculturación científica es cuando el director de tesis introduce al tesista en las “normas, valores y costumbres” de *la* comunidad de la disciplina

académica. Esto se traduce a que el director de tesis estimule la realización de actividades “auténticas”, como la participación en congresos o publicación en revistas científicas, como medio para el tesista de alcanzar mayor autonomía y responsabilidad. La escritura contribuye al desarrollo del análisis crítico en el tesista, pues se vuelve autor de lo que escribe (Manathunga y Goozée, 2007).

Apoyo práctico

La función de apoyo práctico, es donde el director de tesis ayuda al tesista en los obstáculos en el contexto institucional, como es el acceso a los recursos de la universidad o convocatorias del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), las políticas de la institución, referencias y recomendaciones a otros colegas que pueden colaborar en la investigación, así como proveer de contactos que puedan facilitar el acceso al campo y al sostén financiero de la investigación. En pocas palabras, el lado “burocrático” y también “político” que permea a toda universidad, ya sea en lo público o en lo privado.

Asesoría académica

La asesoría académica es todo lo concerniente a la orientación para el conocimiento profundo de la disciplina académica en cuestión y el desarrollo de nuevo conocimiento, a través del modelamiento y andamiaje. El surgimiento y desarrollo de nuevo conocimiento implica que el director evalúe las necesidades formativas particulares de cada tesista, le enseñe métodos específicos de investigación, brinde información actualizada sobre el tema de investigación y otorgue retroalimentación sobre su proceso formativo.

Apoyo Psicosocial

El apoyo psicosocial es el sostén adecuado que el director de tesis brinda al tesista para generar las condiciones sociales y emocionales para su formación como investigador. La etapa doctoral está atravesada por momentos de frustración, sentimientos de ambivalencia e incertidumbre, lo que hace indispensable el apoyo y contención del director de tesis. Cabe aclarar que en menor medida surge este tipo de apoyo, pero se verbalizó, algunos de forma tácita, en otros, explícita.

Como reflexión a este apartado, se critica en la literatura de la imposibilidad de una pedagogía de la formación, sin embargo, en ningún nivel del sistema educativo es posible sostener que todos los estudiantes aprenden de la misma forma, o que una misma estrategia de formación ha de conseguir los mismos resultados en todos los sujetos en formación. Esto no impide el desarrollo de estrategias de formación sobre la base de las características comunes que posee un proceso educativo en cuanto al contenido, edad de los alumnos, el nivel del sistema educativo, el contexto de aprendizaje, entre otros factores. Además es posible desarrollar estrategias para la formación de investigadores a pesar de las diferencias entre un tesista y otro, e incluso entre las áreas disciplinares, como se constató en esta investigación.

Objetivo 3: Comparar diferencias en el vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores según la disciplina académica.

Un aporte de esta investigación es que se profundiza en las diferencias de la formación según la disciplina académica, desde la arista del vínculo director de tesis-tesista. Los autores en su mayoría se refieren a los aspectos generales sobre la dirección de tesis antes que a las diferencias en las disciplinas académicas.

Para este estudio, el análisis se llevó a cabo no sólo desde la división de ciencias naturales y formales versus ciencias sociales y humanas, sino un desglose cuádruple de ciencias, donde las diferencias epistemológicas desde lo puro y aplicado se establecieron a priori. El interés prevaleció en cómo se entretajan el deseo de formación, la complejidad vincular y la disciplina académica. Una observación destacable es que las ciencias naturales, formales y aplicadas, con excepción de las ciencias sociales y humanas, el tipo de deseo del director de tesis impacta en cómo se vincula con el tesista, es decir, trasciende más el deseo de investigar, que de formar por parte del director de tesis que todo el deseo por investigar epistémico que haya en el tesista, aunque este último haya sido quien eligió a aquél. Por su parte, en las ciencias sociales y humanas, donde prevaleció el deseo de formar por parte del director de tesis, encaja con el deseo de investigar epistémico por parte del tesista.

Como común denominador en todas las disciplinas, los tesisistas muestran mayores niveles de satisfacción ante un director de tesis que brinda evaluación y retroalimentación, como lo señalan Zhao et al. (2007) y Rosas et al., (2006). Aunque para las ciencias naturales y formales esta retroalimentación se centre en aspectos de la teoría disciplinar, en el desarrollo del trabajo de campo o en el laboratorio, mientras que para las ciencias sociales y humanas sean los borradores de la tesis y en el caso de las ciencias aplicadas, el desarrollo de la carrera científica.

El modelado y andamiaje en las ciencias naturales y formales.

Se reconoce en el discurso de los directores de tesis, los diferentes tipos de estrategias de formación, de modelado y andamiaje - en las ciencias naturales y formales- y de mentoría –en las ciencias sociales y humanas-. Prevalece por excelencia en las ciencias naturales y formales, el modelado,

haciendo explícito el director de tesis de su conocimiento tácito, “entrenando” a los tesistas en la realización de las tareas y, finalmente, los directores se “desdibujan” cuando han dado poder a sus tesistas para continuar autónomamente. Como al método de la modelización en un taller de artesano (Sennett, 2010)

Las estrategias de andamiaje son esenciales en el proceso de formación hacia la independencia como investigador, sin embargo, en el discurso de las diadas esta ‘habilidad’ se enviste de poder y al mismo tiempo de control; poder, en el sentido de que el tesista debe “merecerse” ese Saber y de control, como “método de adoctrinamiento” por parte del director de tesis.

Este proceso de modelación y andamiaje en las ciencias naturales y formales se ve claramente en la dinámica, el trabajo se organiza en equipos de investigación, guiados casi siempre por un investigador formado –director de tesis-, se integran por miembros de diversa antigüedad de formación —tesistas que se inician, tesistas más avanzados, pos doctorandos, investigadores que recién comienzan su carrera científica. Estas particularidades del gremio se complementan con la alta incidencia de asesorías entre el tesista y el director - pues se encuentran en la misma área- creando un contexto de apoyo.

La mentoría en las ciencias sociales y humanas.

Cuando se trata de la mentoría, en las ciencias sociales y humanas, se privilegia la interacción diádica entre tesista y director de tesis; éste posee esa sublime función de regular el grado de dificultad de las actividades que encarga al tesista para que, paulatinamente, adquiera mayores responsabilidades y mayor autonomía en su resolución. En estas ciencias sociales y humanas, a diferencia de las naturales y formales, el proceso más retador del proceso de

formación para el tesista es la escritura, pues ocupa un rol central no sólo porque el producto final es un texto escrito, llamado tesis, sino porque es el camino para que el tesista forme su “identidad” como escritor de esa comunidad académica en particular, además de adquirir los modos particulares de escritura de la disciplina académica.

El SNI como aniquilador de la subjetivación.

Lo imaginario, como condición innata al acto de subjetivación, intercede en los procesos de formación y de conformación de identidades. Durante el proceso formativo, el sujeto en formación entra en contacto con las significaciones imaginarias que la sociedad instituye respecto a las prácticas investigativas para las que se forma, las interioriza y se hace sujeto de estas instituciones, manteniendo ciertas tensiones en las que su deseo entra en juego, generando resistencias a los saberes, a los discursos y a las formas de ejercicio del poder, que toda institución instaaura.

Lo anterior da cuenta de lo que simboliza la institución del Sistema Nacional de Investigadores. Ese órgano de control –y de poder- de calidad científica instituyente e instituido rompe/tergiversa/aniquila el rol de formador en el director de tesis, esto debido a que cuando se está en el nivel I, el deseo de formar se intensifica, justo cuando comienza lo que se le nombra “carrera investigadora”, pero conforme pasan los siguientes niveles, un posible análisis interpretativo, sería que los tesisistas ya no son prioridad, en el nivel II este deseo se disipa y aparece el deseo de investigar ‘sin formar’ ya que el propio sistema intensifica solamente el acto de investigar, donde se pervierte la función del director de tener tesisistas a su cargo para publicar artículos científicos; el interés por formar significativamente, decae. Quizás, de manera antagónica, aquellos directores de tesis que deciden no pertenecer al sistema, les importa más formar que investigar. La propia institución como el SNI no da lugar al formador,

no logra dignificar ese rol, y sopesan las decisiones políticas y económicas.

Es de destacarse que no figuran todos los niveles que existen al interior del sistema, incluso, en relación al tamaño de la muestra de la investigación, sobresale quienes no pertenecen, concentrados en la disciplina académica de las ciencias sociales y humanas, las cuales también son las ausentes en el nivel II. En contraparte, las ciencias naturales y formales se encuentran agrupados en el nivel I; único nivel donde están todas las disciplinas académicas de la muestra.

La identidad se convierte en una *institución*: un conjunto de significaciones que organizan una serie de concepciones, normas y valores que funcionan como un sistema de obligaciones –en este caso el SNI-, esta identidad se configura a partir de las significaciones imaginarias sociales, donde el sujeto construye significaciones sobre *sí mismo*, de esta manera la sociedad induce y rige sus discursos, rituales, relaciones y formas de ser. Por lo tanto, la *identidad* que da la pertenencia al SNI, cobra sentido como mecanismo de ejercicio del poder, para buscar el control de las acciones tanto del sujeto formador como del sujeto en formación.

La identidad como creación imaginaria, produce la ilusión de totalidad y de clausura: el individuo como unidad y la sociedad como sistema, -el investigador como unidad y la comunidad científica inserta en el SNI como sistema- en torno a un mundo histórico, vivido y compartido. Sin embargo, lleva en su seno la tensión paradójica, de lo instituyente: la creación de la diferencia, de lo radicalmente *otro*. Pues lo imaginario alude a una doble capacidad simultánea y paradójica: la posibilidad de crear identidades como ilusiones de unidad y de permanencia en el tiempo (que sirven de referente para los investigadores y sus prácticas). Asimismo, lo imaginario es el fundamento de lo instituido, pero también la fuerza instituyente.

Conclusiones

La encrucijada de elegir un director de tesis. Un apunte para el tesista.

Se cree que los problemas más difíciles del trabajo de un investigador son en relación a tener buenos temas para proyectos de investigación, conseguir fondos para llevarlos a cabo y publicar sus resultados en revistas de alto impacto. Es una realidad, pero es preciso tener presente que se ignora la existencia de un acontecimiento clave en la vida de todo investigador. Un acontecimiento que a pesar de su corta duración, impacta en la carrera científica, y sobre todo en la formación de patrones de comportamiento, el aprecio por la profesión y su rol en la sociedad. Ese acontecimiento es cuando se elige al director de tesis.

A pesar de lo importante de este acontecimiento, son pocos los tesistas que lo planifican con el debido cuidado, si acaso la institución da lugar a ello. Las consecuencias de esto pueden verse a nivel mundial, en los foros que se dedican a dar apoyo a tesistas con directores por serios problemas de dirección, que van desde el ámbito académico, hasta el profesional e incluso el legal.

El doctorado es concebido como la primera fase de la carrera científica que debe ser ofrecida y desarrollada en el ámbito de las instituciones educativas. Se afirma, que el doctorado se simboliza como la “marca de fábrica”, distintiva y exclusiva de la universidad donde se halla formado, su impacto es tal que incide en el adiestramiento metodológico de investigaciones presentes y futuras.

El valor de una buena dirección es muchas veces desconocido o, al menos, mal interpretado. Incorporar el hábito de realizar una búsqueda cuidadosa de director de tesis de posgrado es esencialmente necesario. En esta investigación se aboga por el derecho de elegir por parte de los tesisistas a sus directores de tesis y no que la institución educativa le *arrebate* esa decisión al tesisista, adornada de “responsabilidad institucional”, cuando la interpretación de este hecho es la anulación del deseo de elección del tesisista hacia algún determinado director de tesis.

Esto alerta en la situación de levantar la mirada de la pantalla, como habitualmente se encuentra el gremio científico -averiguando que artículo está por publicar-, para conocer el entorno y observar con atención quiénes conforman esa comunidad científica de investigadores, de saber quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen, incluso, cómo se desempeñan, cómo son valorados por sus pares, y qué parámetros tienen sus estándares de excelencia. Puede ser un camino que permita identificar uno o más modelos a seguir, justo es en el momento de la formación donde es importante tener buenos modelos.

El discurso que circuló en esta investigación por parte de los tesisistas con respecto a los rasgos importantes a considerar en la elección de un director de tesis, se engloban en tres: reputación (como investigador, docente y director), compatibilidad intelectual (intereses intelectuales y metodológicos entre director y tesisista) y beneficios pragmáticos (un ambiente de trabajo favorable y apoyo financiero). Por disciplinas académicas, se percata que los tesisistas de las ciencias naturales y formales, consideran de mayor peso los beneficios pragmáticos. Los tesisistas de las ciencias sociales y humanas ponen mayor peso en la compatibilidad intelectual y la reputación del director.

Así mismo, en este estudio se percibieron aspectos de índole personal al momento de la elección, unos están con sus directores de tesis por recomendaciones, sin muchas referencias sobre la persona a quien se están dirigiendo como sucedió con las ciencias aplicadas. Otros, se manejaron por intuición y priorizaron el interés por la línea de investigación común a sus intereses, como fue el caso de las ciencias naturales y formales. Salvo los casos en que el vínculo se estableció por instancias previas de conocimiento, acontecido en las ciencias sociales y humanas; la encrucijada de la búsqueda de un director de tesis no parece ser algo trivial ni insignificante.

En general, en la literatura se “aconseja” tener presentes algunas preguntas para el tesista al momento de elegir al director de tesis: ¿Quién es tu modelo académico?, ¿quién lidera tu disciplina en tu institución, en tu país y en el mundo?, ¿cuáles fueron sus aportaciones principales?, ¿cuán cerca están tus modelos nacionales de sus pares internacionales en cuanto logros académicos?, ¿cuán cerca estarás tú de ellos al finalizar tu doctorado? La propuesta a partir de la experiencia de esta investigación, se agregarían preguntas más del orden *castoridiano*: ¿qué significa para ti ser investigador?, ¿para qué quieres ser investigador?, ¿por qué elegir ese tema de investigación?, ¿cuál es tu ideal de director de tesis?, ¿cuál es tu ideal de investigador científico?

Al estar en una época en que la “valoración” científica mundial concentra en demasía su atención en la producción de artículos científicos, gran parte de los tesistas dedica muy poco tiempo a todo aquello que no se relacione con la publicación, por el imperativo categórico de la institución, de la comunidad académica o del director de tesis, las consecuencias de esto es dejar de lado la parte de la formación de la identidad. Ser investigador va más allá del acto de publicar.

Sobre el reconocer-se como Formador. Un apunte para el director de tesis.

Un punto en común de los cuatro tipos de ciencia en los cuales se desglosó el análisis de este fenómeno educativo, es que la práctica del director de tesis se da como algo “esperado” dentro de las múltiples responsabilidades y tareas docentes al interior de la institución, reconociéndose muchas veces como una exigencia más, “algo que te toca” y se “aprende” por el solo hecho de haber pasado por la experiencia de haber sido dirigido y obtenido el grado de doctor.

La formación no es aplicar alguna “técnica” de formación de manera mecánica –aunque en el sistema educativo en el cual habitamos, todo el mundo quedaría muy satisfecho- pero no hay nada que produzca un cambio real en el otro y en sí mismo. Es en la medida en que el director de tesis piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que vive, es a partir de esta reflexión que puede autoformarse como formador. Es así como se puede ayudar al formado a ir más allá de la simple absorción de conocimientos.

Uno de los componentes principales de la formación de investigadores, reconocido como esencial por la literatura, y surgido en esta investigación es el encuentro presencial entre director y tesista. La alta frecuencia de encuentros es un factor que hace la mayor contribución a la calidad del proceso de formación y a la culminación del doctorado. La frecuencia “ideal” de encuentros varía según la etapa de la tesis y la disciplina académica (mayor al principio y al final de la tesis, y más en las ciencias naturales y formales que en las sociales y humanas). Sin embargo, en los discursos oscilaron los encuentros muy estructurados o totalmente libres de estructura, sólo atendiendo las necesidades del tesista. Lo que es principal, es la aparición de una necesidad del intercambio de avances y de retroalimentación sobre dichos avances.

El tipo de encuentros que se encontró en el discurso de las díadas que participaron en este estudio fue que en el área de las ciencias naturales y formales se dan dos tipos de reuniones: una personal con el director y otra de equipo en el laboratorio; se reconoce en estas ciencias que el trabajo en equipo es más común que en las ciencias sociales y humanas, donde el trabajo es más en lo individual.

Se destaca la importancia del primer encuentro de dirección, en el cual se pondera el grado de conocimiento teórico del tesista respecto del tema de investigación -el cual no es siempre de su elección-, su conocimiento metodológico, sus habilidades técnicas e informáticas, y sus competencias de escritura académica, para partir de allí y planificar el proceso de dirección, sin embargo, se deja de lado, evaluar las motivaciones del tesista para embarcarse en la tarea investigativa.

La propuesta que surge de esta investigación tiene la intención de dar lugar a esa figura del director de tesis como formador, más allá de ser investigador, la diferencia radica en que no sólo por el hecho de obtener el grado de doctor se concede el título de director de tesis, como sucede en México. Son roles distintos. En nuestro país se aprende por el solo hecho de haber pasado por la experiencia de haber sido dirigido, de manera casi natural, repitiendo el modelo de dirección vivido o intentando hacer todo lo contrario.

La vía más certera para acompañar el proceso complejo de encaminar la creación de Saberes que exige un doctorado y que culmina con la defensa de una tesis es un acompañamiento que apuesta a la permanencia y a la finalización de un proyecto formativo de gran transformación subjetiva. Para esto, son requeridas bases pedagógicas para poder formar, la propuesta, a partir del *modelo de formación centrado en el vínculo*, es la apuesta por la

pedagogía de la formación en el ámbito doctoral, donde el objetivo es retomar el origen, rescatar el verbo: acompañar.

Los fundamentos teóricos sobre una pedagogía de la formación doctoral instalan en el centro de su pensamiento y su acción, a un sujeto en formación – el tesista- con motivaciones y necesidades, en la búsqueda de sentido de su proyecto formativo personal-profesional, en estado de problematización con sus saberes, sus experiencias y su relación con el saber. Un sujeto que elabora paulatinamente su autorización a construir saberes nuevos, volviéndose autor. Por el otro lado, situar a un director de tesis como mediador, que reflexiona acerca de sus concepciones implícitas que pone de manifiesto en la formación que brinda, con un trabajo de elucidación, de disponerse con el otro que redundará en un enriquecimiento de la relación formativa que el director entabla con cada tesista, empezando por reconocer su propio estilo de “dirección” que despliega en el vínculo formativo con cada tesista (Mancovsky, 2016).

Se apunta a una reflexión subjetiva y ético-política desde el conocimiento de sí mismo que desnaturaliza supuestos, creencias y prejuicios, para lograr un vínculo donde se otorgue el lugar al *Otro* no como una matrícula más, sino como un *sujeto en formación*, y por el otro lado, no como un director de tesis alienante, sino como un *sujeto formador*; con la apuesta a que somos seres humanos heterogéneos y no homogéneos (Byung-Chul Han, 2017), por lo que la naturaleza de este llamado tiene de manera simbólica un acto de resistencia, ya que lo intrapsíquico no puede separarse de lo económico, cultural y social.

La formación de investigadores como práctica pedagógica. Un apunte para la institución.

Es preciso preguntarse qué características de la formación de

investigadores, a nivel doctoral, y específicamente de la dirección de tesis, hacen que se vuelva una problemática que ha de ser analizada desde una perspectiva pedagógica. Se presentan algunas de las características de la formación de investigadores como objeto de reflexión pedagógica que surgieron a partir de esta investigación, para luego observar en la dirección de tesis como práctica educativa.

En primer lugar, en la formación de investigadores existen tanto conocimientos codificados como conocimientos tácitos. Los primeros son explícitos, y lo es su transmisión; por ejemplo, la teoría sobre un tema específico, la estructura de un proyecto de investigación o los instrumentos de recolección de datos de acuerdo al diseño metodológico, son conocimientos enseñados explícita e intencionalmente. El conocimiento tácito alude a aquello que sabemos pero no podemos precisar cómo lo sabemos, por lo tanto, es difícil transmitirlo a otro explícitamente.

Una de las dificultades que admitieron algunos directores de tesis –en aquellos donde hubo una transferencia positiva- es transmitir la *capacidad para identificar nuevos problemas que surgen de la solución de los antiguos*, o explicar la intuición de que un problema de investigación podría no terminar en buen camino. Al ser este conocimiento tácito, es más difícil transmitírselo a otros; por ello, muchas de las competencias necesarias para realizar una investigación se adquieren por la implicación en un proyecto de investigación bajo la guía de un “maestro”; dado que lo que debe ser comunicado consiste esencialmente en un *modus operandi* como *habitus* científico (Bourdieu y Wacquant, 1995). Por lo tanto, ¿qué implica exactamente el trabajo codo a codo con ese “maestro” que es el director de tesis?

La relación con el director de tesis es distinta a la relación entre dos colegas académicos trabajando en proyectos de investigación. El *modelo de*

formación centrado en el vínculo, entreteje a un sujeto en formación y un sujeto formador, en la cual el director de tesis tiene la *intención* explícita de promover, a partir de actividades, reflexiones y estrategias, el desarrollo de habilidades del tesista con la *finalidad* de formarse como investigador.

En segundo lugar, es preciso analizar por qué la formación doctoral merece un tratamiento distinto a otros niveles educativos. Es posible identificar dos periodos en el currículum de la formación doctoral: durante el primero, consiste en la asistencia a cursos para aprobar determinadas asignaturas, el tesista es principalmente un “consumidor” de conocimiento y saberes. Los cronogramas de las actividades, la bibliografía, el orden de los contenidos, están pautados de antemano por los directores de tesis, de una manera heterónoma. Durante el segundo período, el de la tesis, los tesistas pasan a ser “productores” de conocimiento y saberes. En un sentido de autonomía, deben establecer sus propios cronogramas de actividades, identificar la bibliografía pertinente, tomar decisiones sobre los próximos pasos por seguir e involucrarse en una actividad creativa que compromete a la totalidad del yo, como es la escritura.

Esta segunda etapa se desarrolla en contextos no áulicos, como las reuniones entre director de tesis y tesista, reuniones con otros colegas, en el laboratorio, durante el trabajo de campo, en los congresos y jornadas. La diferencia no es sólo de contexto espacial, sino que son instancias cuyo objetivo es el desarrollo de la tarea que los reúne. Estas diferencias con los otros niveles del sistema educativo formal le otorgan a la formación doctoral un lugar distinto en la reflexión pedagógica.

Estas nociones llevan a entender la formación como un espacio en el cual el tesista adquiere los conocimientos y habilidades para realizar una investigación, como una práctica educativa. Desde esta perspectiva, *ser un*

buen investigador no implicaría necesariamente ser un buen director de tesis, lo cual se corroboró en la presente investigación. Investigar y dirigir una tesis involucra competencias y saberes distintos. Reconocer tal hecho, por parte de las instituciones sería un primer paso a la reflexión pedagógica sobre el director de tesis como figura formadora.

Mi experiencia como investigadora en formación

En esta experiencia formativa a nivel doctoral, deseada y temida al mismo tiempo, por un lado atesoré mi bagaje teórico y metodológico de psicóloga con mirada psicoanalítica, como ancla para lograr dar pie a *cuestionar-me* vastos supuestos. Lo auténtico de una formación doctoral tiene que ser con la posibilidad de transformación de los propios saberes, dicen Mancovsky y Moreno (2015), autoras con las cuales tuve el privilegio de coincidir.

Este doctorado se caracterizó, por un trabajo de disciplina intelectual que puso en juego mis saberes aprendidos, sobre todo los que me formaron como psicóloga, saberes por aprender, como es el significado de ser investigador en el mundo paradójico de los artículos científicos y saberes nuevos acerca de cómo plantear un problema de investigación, a tal punto de estar *como juez y como parte* del problema de investigación de tesis.

Sin duda, mi proceso de investigadora en formación estuve acompañada, no sólo de mi director de tesis, también de personas, libros, artículos, conversaciones, ese acompañamiento que comprende desde lo efímero de un encuentro ocasional hasta la fuerza de un encuentro de por vida, incluso con autores que en esta investigación tuve la satisfacción de citar; por ello esta tesis puso el acento en el vínculo, pues a lo largo de mi proceso de formación signifiqué los vínculos que he formado, los que me siguen formando y formarán.

Este tipo de experiencias, me llevó a una transformación de saberes que me vincularon con mi propia relación con el saber, para volverme autora. A lo largo de los años del doctorado, mi tesis fue mutando, cada año fue distinta, a veces, para alguien más; después del trabajo de campo, los encuentros y

desencuentros, con la escucha y transcripción de las entrevistas, me apropié del rol como investigadora, lo cual hizo *creer-me* y autorizarme como autora del saber plasmado en estas líneas y a pesar de la institución, por aquellas circunstancias sesgadas política, ideológica y económicamente que acontecen en toda universidad pública mexicana.

Como profesionista del quehacer de la psicología, llegué con una experiencia adherida al doctorado, poco a poco y como lo deseado, paulatinamente me *despegué* para lograr resignificar lo vivido, para vivir mi propia experiencia formativa y no desde un lugar de explicación teórica o dueña de alguna verdad absoluta y firme. Aprendí que uno no *tiene* una relación con el saber, uno *es* su relación con el saber. Ser mi relación con el saber significó que mis propios actos y conductas dan testimonio de aquello que yo quise saber y aquello que nunca supe; doy cuenta de saberes adquiridos y de los cuales me he impregnado. Esta investigación significó aquello que yo hice con mis saberes, pero también, de mis ignorancias y mis carencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguirre-Aguilar, G. & Ruiz-Méndez, R. (2015). TIC en el apoyo a la enseñanza de la investigación y las asesorías de tesis. *Ventana Informática*, 32(1), 11-27.
- Aldana, G. (2011). La formación investigativa: su pertinencia en el pregrado. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 35(1), 367-379.
- American Psychological Association APA. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6^a Edición). Washington: American Psychological Association, 2010.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, México: UAM-X.
- Anzaldúa, Raúl (2008). "Pensar al sujeto a partir de Castoriadis", en Daniel Cabrera (coord.). *Fragmentos del caos. Filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis*, Buenos Aires: Biblos /Universidad Veracruzana.
- Anzieu, D. (1987). *Las envolturas psíquicas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Arredondo-Martiniano, C., Muñoz Izquierdo, F., Martínez Rizo, E., Rockwell, & Ducoing, P. (1989). Alcances del Postgrado en educación en el país. *Revista Ciencia y Desarrollo (CONACYT)*. Número especial, 111-120.
- Aubert, N. (2007). "Los hombres no somos máquinas". *Revista Criterio* No. 2324.

- Aulagnier P. (1975) *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Auriol, L. (2010). Careers of doctorate holders: Employment and mobility patterns. OECD Science. *Technology and Industry Working Papers*, 4 (1), 1-29.
- Bachelard, G. (1938). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI
- Barsky, O. (2014). La evaluación de la ciencia, la crisis del sistema internacional de revistas científicas y propuestas de políticas. *Debate universitario*, 5(2), 109-124.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Londres: Open University Press, Buckingham and SRHE: Londres.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different scientific areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195-203.

- Bion, W. (1962). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleger, J. (1967). *Simbiosis y ambigüedad. Estudio Psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. & Wacquant J.D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bowen, W. & Rudenstine, N. (1992). *In Pursuit of the PhD*. Princeton University Press.
- Byung-Chul, H. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder: España.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educare*, 8(26), 321-327.
- Carpenter, J., Wetheridge, L., Tanner, S., & Smith, N. (2012). *Researchers of Tomorrow: the research behavior of Generation Y doctoral students*. Inglaterra: British Library.
- Carrasco, A. & Kent, R. (2012). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227-1251.
- Cassuto, L. (2010). Advising the struggling dissertation student. *The Chronicle of Higher Education*, 57(17), 51-53.

Castells, M. (1997). *La era de información*. Madrid, Alianza.

Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad*, Buenos Aires: FCE.

Cerejido, M. (1994). *Ciencia sin Sesos: Locura Doble*. Siglo Veintiuno Editores: México.

Chumwichan, S. & Siriparp, T. (2016). Influence of research training environment on research interest in graduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217(1), 950-957.

Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T. y Conde-Jiménez, J. (2014). *La formación investigadora (I). Modelos pedagógicos*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Colina, A. y Osorio, R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México: capitales y habitus*. México: Colección Educación Superior Contemporánea, CESUUNAM/ UAT/ Plaza y Valdés.

Cotterall, S. (2011). Doctoral students writing: wherés the pedagogy?. *Teaching in Higher Education*, 16(4). 413-425.

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007) *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

De Ibarrola, M. (1989). *La formación de investigadores en México*. *Revista Universidad Futura*, 1(3), 27-42.

De la Cruz-Flores, G., Díaz-Barriga Arceo, F., Abreu-Hernández, L. (2010). *La labor*

tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*, 32(130), 83-102.

De la Cruz-Flores, G., García-Campos, T., & Abreu-Hernández, L. (2006). Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 11(31), 1363-1388.

De Miguel, J., Sarabia-Heydrich, B., Vaquera, E. & Amirah, H. (2004). ¿Sobran o faltan doctores?. *Empiria*, 7, 115-155.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (2000). *The Sage Handbook of Qualitative Research 3erd. Edition*. California: Sage Publications.

Diezmann, C. (2005). Supervision and scholarly writing: writing to learn-learning to write. *Reflective practice*, 6(4), 443-457.

Difabio, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.

Ehrenberg, R., Jakubson, G., Groen J., So, E., & Price, J. (2007). Inside the Black Box of Doctoral Education: What program, characteristics influence doctoral students' attrition and graduation probabilities. *Educational evaluation and policy analysis*, 29(2), 134-150.

Espinoza, Oscar & Luis E. González (2009). Los estudios de postgrado en Chile. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1).

- Evans, L. (2008). Is educational research(ing) a profession? Examining issues of professional status, professionalism and developmentalism. Comunicación presentada en la Annual Conference of the Society for Research into Higher Education, Adelphi Hotel, Liverpool, 10 de Diciembre.
- Evans, L. (2012). Leadership for researcher development: What research leaders need to know and understand. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 423–435.
- Farji-Brener, A. (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecología Austral*, 17, 287-292.
- Feldman, A., Divoll, K., Rogan-Klyve, A. (2013). Becoming researchers: the participation of undergraduate and graduate students in scientific research groups. *Science Education* 97(2), 218-243.
- Fernández, M. (2002). *La formación de investigadores científicos en España*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Fernández-Fastuca, L. & Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?. *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171.
- Férry, G. (1995). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: U.B.A./Novedades Educativas.
- Férry, G. (1990). *El trayecto de la formación*, México: Paidós.

- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: U.BA./Novedades Educativas.
- Findlay, A. M. & Li, F.L.N. (1999). Methodological issues in researching migration. *The Professional Geographer Journal*, 51(1), 50-59.
- Fliguer, J. & Dávila, M. (2010). Relación entre investigación y posgrados en las universidades privadas argentinas. Seminario: La investigación en las universidades privadas. Consejo de Rectores de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), Buenos Aires, 27 y 28 de abril 2010.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Fontaines, T., Medina, J. & Camacho, H. (2007). Concepción epistemológica sobre la investigación del personal docente que enseña a investigar. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 60-85.
- Fortes, J & Lomnitz, L. (1991) *La formación del científico en México: adquiriendo una nueva identidad*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). “El sujeto y el poder”, en H. Dreyfus y Paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México: UNAM.
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires: Altamira.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra nueva.

Fresán-Orozco, M. (2002). La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de la Educación Superior*, 31(124), 103-122.

Freud S. (1914). *Introducción al narcisismo*. Buenos Aires: Amorrortu

Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del Yo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1930). *El malestar de la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu

García de Fanelli, Ana M. (2000). Estudios de posgrado en la Argentina: una visión desde las maestrías de Ciencias Sociales. Buenos Aires, CEDES.

García-Guadilla, C. (2010). Educación superior comparada. El protagonismo de la universalización. Caracas, UNESCO-IESALC/CENDES.

Gatti, E. (2005). Aula universitaria: la mirada desde el ángulo pedagógico. Modelos pedagógicos en la Educación Superior. En: Gatti, E & Kachinovsky, A. (Ed.), *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender* (pp. 29-49). Montevideo, Uruguay: Psicolibros Waslala.

Gómez-Mendoza, M. & Alzate-Piedranhita, M. (2014). La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos. *Educ Pesqui Sao Paulo* 40(3), 599-615.

Grant, B. (2003). Mapping the pleasures and risk of supervision. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(2), 175-190.

- Green, B. (2005). Unfinished business: subjectivity and supervision. *Higher Education Research & Development*, 24(2), 151-163.
- Grover, V. (2007). Successfully navigating the stages of doctoral study. *International Journal of Doctoral Studies*, 2(1), 9-21.
- Gutiérrez, N. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. Sinéctica. *Revista electrónica de educación*, 43(1), 1-16.
- Halse, C. & Malfroy, J. (2010). Retheorizing supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92.
- Halse, C. (2011). Becoming a supervisor: the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570.9-91.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (5ª Ed.). (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hidalgo, C. & Passarella, V. (2009). *Tesistas y directores: una relación compleja e irregular*. U.B.A. Buenos Aires.
- Jaramillo- Burgos, A.M. (2013). Psicoanálisis e investigación. *Revista Affectio Societatis*, 10(19), 106-121.
- Jaramillo-Echeverri, L. G. (2014). La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. *Nómadas*, 40(4), 174-189.

- Jeppesen, C., Nelson, A. & Guerrini, V. (2004). Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina. Informe realizado por UNESCO-IESALC.
- Johnson, L., Lee, A., & Green, B. (2000). The PhD autonomous self: gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147.
- Kachinovsky, A. (2014). El cuento infantil como objeto intermediario en la complejización del psiquismo. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Kaës, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo: elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaës, R. (1999). *Les théories psychanalytiques de groupe*, Paris, PUF, Que sais-Je?, (traducción al español). Las teorías psicoanalíticas del grupo. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaës, R. (2000). Comunicación a la Asociación Uruguaya del Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares, julio, 2000.
- Kaës, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kiley, M. (1996). How do I know how I am going? Assessment in postgraduate research degrees, trabajo presentado en Quality in Postgraduate Research: Is it happening?. Adelaide, University of Adelaide, 18 y 18 de abril de 1996.

King, A.R. & Brownel, J. (1966). *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*. Nueva York: John Wiley.

Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. En Chickering A. (Ed.), *The Modern American College*. San Francisco: Jossey Bass.

Lacan, J. (1953). *Escritos 1. La instancia de la letra*. México: Siglo XXI.

Laplanche, J. & Pontalis, J. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.

Laplanche. J. (1987). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria*. Buenos Aires: Amorrortu.

Leatherman, C. (2000). A new push for ABD's to cross the finish line. *The Chronicle of Higher Education*, 46(29), A18-A20.

Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879.

Lovitts, B. (2005). Being a good coursetaker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154.

Manathunga, C. & Goozée, J. (2007). Challenging the dual assumption of the always/already autonomous students and effective supervisor. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 309-322.

- Manathunga, C. (2005). Being a good coursetaker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education, 30*(2), 137-154.
- Manathunga, C. (2007). Supervision as mentoring: the role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing Education, 29*(2), 207-221.
- Manathunga, C., Peseta, T. & McCormack, C. (2010). Supervisor development through creative approaches to writing. *International Journal for Academic Development 15*(1), 33-46.
- Mancovsky, V. & Moreno. M. G. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires, Argentina: Colección Universidad/Noveduc.
- Mancovsky, V. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior, 1*(1), 201-216.
- Mancovsky, V. (2013). La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa. *RAES Revista Argentina de Educación Superior, 5* (6), 50-71.
- Mancovsky, V. (2016). Un dispositivo de intervención-investigación con directores de tesis de posgrado e las facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, desde una pedagogía doctoral. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, 7*(9), 29-42.

- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Marquis, C. (1998), "Acreditación y desarrollo de los posgrados en la Argentina", en Carlos Marquis, Fernando Spagnolo y Giovana Valenti Nigrini, *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México*. Textos para una mirada comparativa, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación-SPU, pp. 1-25.
- Marsh, H., Rowe, K. & Martin, A. (2002). PhD student's evaluations of research supervision: issues, complexities and challenges in a nationwide Australian experiment in benchmarking universities. *The Journal of Higher Education*, 73(3), 313-348.
- Martínez-Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. En: *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Martínez-Galaz, C. & González-Weil, C. (2014). Concepciones del profesorado universitario acerca de la ciencia y su aprendizaje y cómo abordan la promoción de competencias científicas en la formación de futuros profesores de Biología. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 51-81.
- Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la Educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.

Moreno, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 561-580.

Moreno, M.G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 158 (2), 59-78.

Moreno, M. G., Sánchez, R., Arredondo, V., Pérez, G. & Klingler, C. (2003). Formación para la investigación. En Ducoing, P. (Ed.), *Colección: la investigación educativa en México 1992-2002* (pp. 41-114). Ciudad de México, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Morin, E. (1986). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, 421-442. Buenos Aires: Paidós.

Naidoo, D. (2015). Understanding non-traditional PhD students habitus-implications for PhD programmes. *Teaching in Higher Education*, 20(3), 340-351.

Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.

Nebot Gil, I. (2009). "El desafío de los programas de doctorado". En: Actas de XI Foro ANECA. El doctorado: logros y desafíos. ANECA, Madrid.

- Núñez, V. (2003). *El vínculo educativo*. En Tizio, Hebe: Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis., Barcelona: Gedisa.
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, París,
- Oñate, C. & Urdaneta, G. (2016). Gestión del conocimiento para la formación de investigadores en ambientes universitarios. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 21(11), 8-33.
- Ortiz-Lefort, V. & Barragán González, B.M. (2013). El impacto de la reforma universitaria en la vinculación de la investigación educativa. *Universidades*, 57(1), 29-37.
- Ortiz-Lefort, V. (2011). Particularidades institucionales en la formación y desarrollo de investigadores universitarios: algunas experiencias de sus principales actores. *Revista de la Educación Superior*, 158(2), 79-90.
- Ortiz-Lefort, V., Moreno, G., Giménez, J. & Barragán, B. (2012). Propuesta para la formación y desarrollo de investigadores universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-11.
- Ortiz-Lefort, V., Pérez Mora, R., Quevedo Huerta, L. N. & Maisterra Sierra, O. A. (2015). Una mirada analítica a las políticas de investigación científica en México: su orientación hacia la universidad pública. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(1), 44-59.

Pavón-Cuellar, D. (2017). Subjetividad y psicología en el capitalismo neoliberal. *Psicología Política*, 17(40), 589-607.

Pérez-Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla, S.A.

Phillips, E. & Pugh, D. (2008). La tesis doctoral. Cómo escribirla y defenderla. Un manual para estudiantes y sus directores. Barcelona: Profit.

Pichon-Rivière E. (1979). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pichon-Rivière E. (1985). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pires, S. & Lemaitre, J. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (eds.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 297-318.

Puget, J. & Berenstein, I. (1997). Lo vincular. En: *Clínica y Técnica Psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

Puget, J. (1995). Vínculo-relación objetal en su significado instrumental y epistemológico. *Psicoanálisis APdeBA* 18(2), 415-427.

Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Revista Nómadas*, 18(1), 195-202.

- Rivas-Tovar, L. A. (2012). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa*, 18(2), 34-54.
- Rojas, C & Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222.
- Rojas-Betancur H. M., Méndez, R. & Rodríguez, A. (2012). Índice de actitud hacia la investigación en estudiantes de nivel de pregrado. *Revista Entramado*, 8(2), 216-229.
- Rojas-Betancur, H. M. (2009). Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1595-1618.
- Rosas, A., Flores, D. & Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 153-185.
- Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, 28(2).
- Sánchez, P. R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. *Revista Perfiles Educativos*, 61(3), 1-24.
- Sánchez, P. R. (1995). *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2010). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Souto, M. (2000). *Formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies (3a ed.). En Denzin y Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 443-466). London: Sage.
- Stoilescu, D. & McDougall, D. (2010). Starting to Publish Academic Research as a Doctoral Student. *International Journal of Doctoral Studies*, 5(1), 79-92.
- Strozzi, S. (2002). El Discurso Universitario y la utopía latinoamericana. En: Cómo se anudan los vínculos sociales. II Jornada Anual de Psicoanálisis de la Nueva Escuela Lacaniana NEL. (junio, 2002). Caracas: Nueva Escuela Lacaniana – Sede Caracas Declaración.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Torres-Frías, J. (2012) Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia en la formación de investigadores de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(3), 115-129.
- Torres-Frías, J. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación. Acercamiento a un caso.

Perfiles Educativos, 35(140), 8-27.

Van Dijk, S. (2008). El desafío que plantea Edgar Morin a la educación. *Revista Regional de Investigación Educativa*, 57-69.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 10(2).

Vercellino, S. (2014). La 'relación con el saber': Revisitando los comienzos del concepto. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, 11(1), 1-8.

Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la relación con el saber: Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Educare*, 19(2), 53-82.

Wainerman, C. (2011). Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales en Catalina Wainerman y Ruth Sautu (comp.), *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Manantial, 27-51.

Wellington, J. & Sikes, P. (2006). "A doctorate in a tight compartment": why do students choose a professional doctorate and what impact does it have on their personal and professional lives?. *Studies in Higher Education*, 31(6), 723-734.

Wendler, C., Bridgeman, B., Markle, R., Cline, F., Bell, N., McAllister, P., Kent, J. (2012) *Pathways through graduate school and into careers*. Princeton NJ: Educational.

Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V, Warnes, M & Creighton, E. (2003). From supervisory dialogues to successful PhDs: strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 383-397.

Zhao, C., Golde, C., & McCormick, A. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction. *Journal of Futher and Higher Education*, 31(3), 263-281.

ANEXOS

ANEXO 1

Carta de consentimiento Tesista

Mi nombre es Mónica Luna Molina, soy estudiante del Doctorado en Filosofía con orientación en Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Mi investigación de disertación doctoral es:

“El vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores: entre la autonomía y la heteronomía”

Usted ha sido seleccionado como participante en este estudio, ya que ha sido identificado actualmente como Tesista, por lo que su aportación ayudará en la comprensión de cómo se configura el proceso de formación para la investigación desde el rol como asesorado.

La recolección de información que se utilizará es a través de una entrevista a profundidad, la cual se grabará para fines del estudio. Tenga en cuenta que su participación es voluntaria y si está de acuerdo en participar en la investigación, puede abandonar el estudio en cualquier momento. Toda la información que proporcione será confidencial y no hay información acerca de la identificación de cualquiera de los participantes del estudio.

Gracias por su tiempo y consideración.

Un cordial saludo.

Mónica Luna Molina
Facultad de Psicología
U.A.N.L.

Participante
Rol de Tesista

ANEXO 2

Carta de consentimiento Director de tesis

Mi nombre es Mónica Luna Molina, soy estudiante del Doctorado en Filosofía con orientación en Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Mi investigación de disertación doctoral es:

“El vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores: entre la autonomía y la heteronomía”

Usted ha sido seleccionado como participante en este estudio, ya que ha sido identificado actualmente como Director de Tesis, por lo que su aportación ayudará en la comprensión de cómo se configura el proceso de formación para la investigación desde el rol como asesor.

La recolección de información que se utilizará es a través de una entrevista a profundidad, la cual se grabará para fines del estudio. Tenga en cuenta que su participación es voluntaria y si está de acuerdo en participar en la investigación, puede abandonar el estudio en cualquier momento. Toda la información que proporcione será confidencial y no hay información acerca de la identificación de cualquiera de los participantes del estudio.

Gracias por su tiempo y consideración.

Un cordial saludo.

Mónica Luna Molina
Facultad de Psicología
U.A.N.L.

Participante
Rol de Director

ANEXO 3

Entrevista semiestructurada al Director de tesis

TRAYECTORIA PROFESIONAL DEL DIRECTOR DE TESIS

- Año e institución en la que obtuvo el grado de doctor.
- Disciplina en la que obtuvo la licenciatura y maestría.
- Principales actividades académicas.
- Principales actividades de investigación.

TRAYECTORIA COMO DIRECTOR DE TESIS DENTRO DEL PROGRAMA

- Número de alumnos que ha llevado hasta la obtención del grado de doctor.
- Lugar que ocupa la función de formador en la distribución de su tiempo y en sus preferencias personales.
- Experiencias más gratificantes como director en programas doctorales.
- Experiencias más difíciles.
- Impacto en su vida en ser director de tesis.

ATRIBUCIONES DE SIGNIFICADO DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

- Forma en que describe lo que es la investigación.
- Manera en que describe en qué consiste la tarea de formar investigadores.
- Rasgos que considera necesarios en un director.
- Aspectos en los que considera necesario formar a los futuros investigadores.
- Métodos o estrategias con las que hay que propiciar la formación para la investigación.

PERCEPCIONES DEL DIRECTOR SOBRE PROCESOS DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

- Descripción de las características de las prácticas de formación en el programa doctoral.
- Instancias que evalúan o dan seguimiento a las prácticas de formación que se dan en el interior del programa.

- Forma en que se realizan la evaluación y el seguimiento.
- Rasgos de los mejores tesistas.
- Factores internos y externos que favorecen o limitan los aprendizajes de los tesistas.

ANEXO 4

Entrevista semiestructurada al Tesista

TRAYECTORIA PERSONAL DEL TESISTA

- Edad.
- Lugar de nacimiento.
- Lugar de residencia.
- Interés por ingresar a un doctorado. Explícitamente este doctorado.
- Razones del porqué este doctorado y no otro.
- Vivencia del proceso de selección para entrar al doctorado.
- Nacimiento de su vocación investigativa.
- Visualización de su profesión cuando termine el doctorado.

TRAYECTORIA LABORAL DEL TESISTA

- Existencia de empleo o no e implicaciones.
- Antecedentes del empleo antes de ingresar al doctorado.
- Existen objetivos laborales en relación al doctorado.

TRAYECTORIA FORMACIÓN PREVIA DEL TESISTA

- Disciplina en la que obtuvo la licenciatura y maestría.
- Título de tesis de maestría.
- Título de tu proyecto de investigación del doctorado.
- Antecedentes sobre investigación.
- Antecedentes sobre publicación de productos de investigación.

PERCEPCIONES DEL TESISTA SOBRE PROCESOS DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

- Retos que le ha planteado cursar el doctorado.
- Forma de relación con sus pares.
- Forma de relación con su director de tesis.
- Descubrimientos sobre sí mismos al estudiar un doctorado.
- Experiencias que han favorecido o limitado su proceso de formación en el doctorado.
- Significado de hacer investigación.
- Estrategias personales para lograr su permanencia en el doctorado y

para sacarlo adelante.