

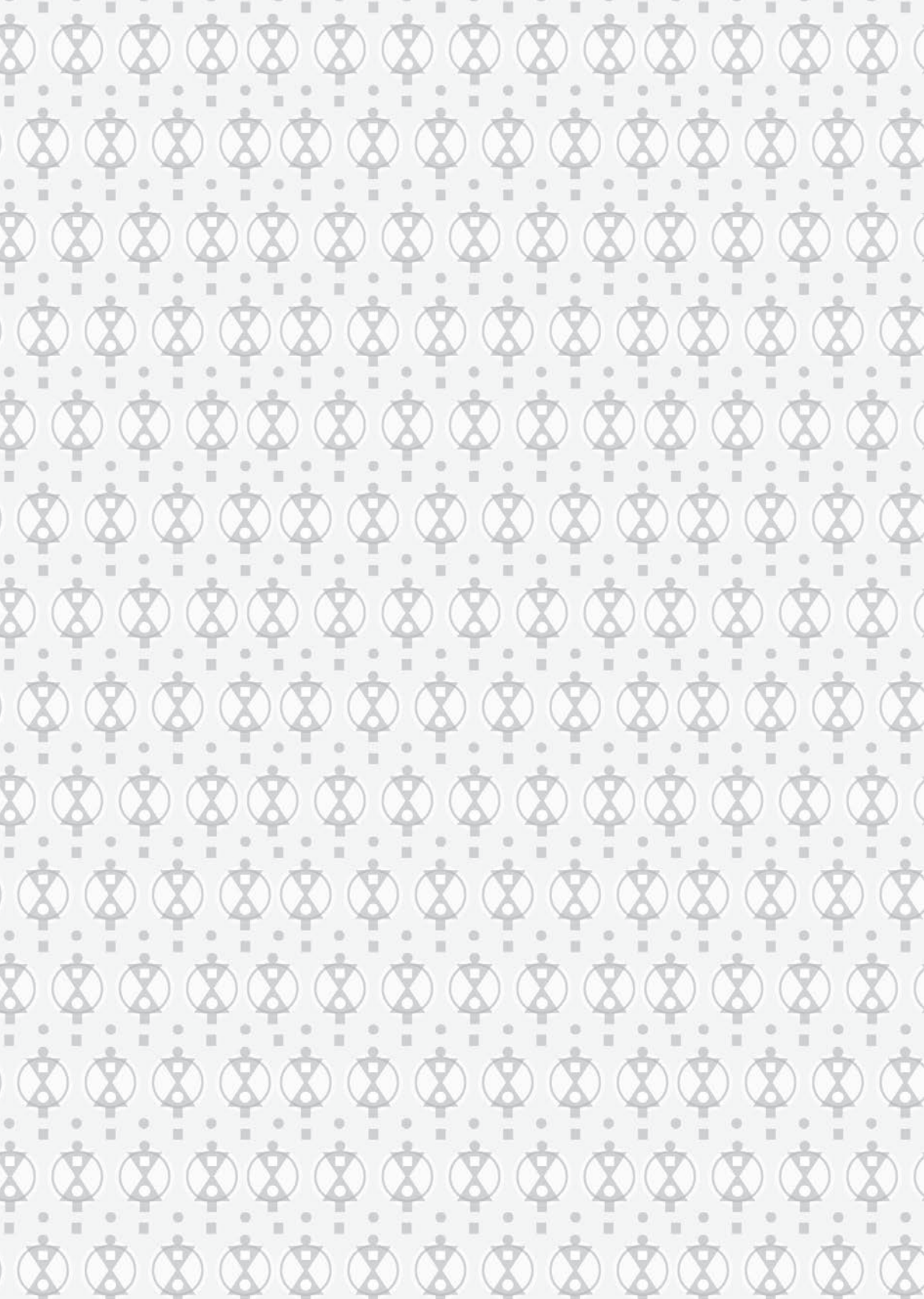
MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO
JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS

Aprender a ser tutor y director de tesis

Experiencias significativas
de formadores en posgrado



Universidad de Guadalajara



Aprender a ser tutor y director de tesis.
Experiencias significativas de
formadores en posgrado

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO
JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS

Aprender a ser tutor y director de tesis.
Experiencias significativas
de formadores en posgrado



Universidad de Guadalajara

2020

Primera edición, 2020

D.R. © 2020, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario

de Ciencia Sociales y Humanidades

Unidad de Apoyo Editorial

Guanajuato 1045

Col. Alcalde Barranquitas, CP 44260

Guadalajara, Jalisco, México

ISBN: 978-607-547-943-9

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

Contenido

Introducción	9
Capítulo I. El punto de partida	13
Qué se investigó	13
Nociones clave: experiencias significativas y saber de la experiencia	21
Acercamiento a las experiencias significativas: ruta metodológica	28
Capítulo II. Análisis por caso	35
Cada tesista un aprendizaje.	
María de Ibarrola Nicolás	37
El seminario y sus actores. Escenario clave para la dirección de tesis. Juan Manuel Piña Osorio	87
Diálogo, debate y reflexión en una relación horizontal. Jorge Alonso Sánchez	170
Retroalimentación amplia, precisa y oportuna. Corina Schmelkes del Valle (+)	224
La interacción como centro de la formación en la dirección de tesis. Raúl Fuentes Navarro	303
Capítulo III. Una lectura intercasos	361
Sobre enseñar y aprender	363
Aprendizajes que constituyen herramientas básicas para sustentar la formación para la investigación	366

La naturaleza de la función de tutoría/dirección de tesis en posgrados orientados a la investigación	368
Demandas que plantea a los formadores el desempeño de la función de tutor/director de tesis en el posgrado	370
Diversidad de rutas para aprender a ser tutor y director de tesis	384
Formas en que la trayectoria de formación de un académico permea el estilo que este adopta como tutor/director de tesis	386
Estrategias que han mostrado pertinencia como mediaciones para apoyar la formación para la investigación de los tesistas	387
Dimensiones de las personas que quedan involucradas en los procesos de tutoría/dirección de tesis	397
Formación para el desempeño de la tutoría/dirección de tesis	399
Cierre	403
Referencias	405

Introducción

Aprender a ser tutor y director de tesis. Experiencias significativas de formadores en programas de posgrado es una obra que recupera y sistematiza experiencias de cinco académicos reconocidos en áreas de ciencias sociales y humanidades, con una trayectoria de más de 25 años ejerciendo como investigadores y como formadores en posgrado, experiencias que fueron designadas en el presente estudio como *experiencias significativas de aprendizaje del oficio de tutor y director de tesis*.

Se trata de experiencias vividas en el desempeño como tutores y directores de tesis en posgrado, las cuales han dejado huella en los académicos invitados al estudio, y cuya recuperación fue posible a partir de un arduo trabajo reflexivo, desplegado por cada uno de ellos, sobre el conjunto de experiencias que les han resultado significativas y han propiciado transformaciones relevantes en su práctica como académicos y como formadores, lo que permitió además la identificación y la sistematización de un cúmulo de saberes, referidos aquí como *saberes de la experiencia de ser tutor y director de tesis en posgrado*.

Dicho en otras palabras, el acercamiento se hizo a la experiencia sedimentada que procede del vivir y que está vinculada con quien vive; a esa especie de *saber sabio* que, en este caso, propicia que los académicos fundamenten, desempeñen y realicen *con sentido*, el oficio de tutor/director de tesis en posgrado, lo cual se plasma, en gran medida, en una manera de ser y estar en dicha función con un *estilo de formación* siempre abierto a la evolución, un estilo que favorece estar en el mundo académico y realizar dicha actividad cada vez con mayor madurez y *tacto pedagógico* (Van Manen, 2010).

Para dar cuenta de ello, la presente obra se organizó en tres capítulos. En el primero se explicita qué se investigó, la perspectiva teórica construida y la

ruta metodológica desplegada. En el segundo se presentan los cinco casos explorados, cada uno de ellos organizado en función de tres lecturas clave que aglutinan las categorías emergidas en cada caso: la recuperación de la narrativa, la focalización de asuntos nodales y la explicitación de saberes. En el tercer capítulo se llevó a cabo un análisis intercasos que permitió construir respuestas a las preguntas planteadas. Al final se exponen las consideraciones de cierre y las referencias incorporadas en el texto.

El lector encontrará a lo largo de la obra principios y modos de actuación de los participantes invitados, con gran posibilidad de orientar a quienes se inician o pretenden consolidarse en el oficio de tutor y director de tesis; por ejemplo, reconocer que no se puede acompañar en aquello que no se sabe, no actuar desde la suficiencia intelectual, dignificar las preguntas y las intervenciones de los estudiantes, brindar acompañamiento al tesista sin llegar a imponerle decisiones o a obstaculizar el desarrollo de su autonomía e independencia intelectual, cuidar el rigor académico con profesionalismo, no confundir rigor con presión, y mucho menos con rudeza o con rigidez, entre otros tantos.

También apreciará algunas características que habrán de tener las tesis de posgrado, y tendrá ante sí un abanico diverso de estrategias de formación y de rasgos a desarrollar en los tesistas, tales como impulsarlos a pensar por sí mismos, a que tengan libertad de pensamiento, a no encajonar los datos en una teoría, a asumir una actitud crítica y reflexiva, a dejarse interpelar por los datos, a publicar los resultados de sus investigaciones, entre otros.

Percibirá coincidencias entre los invitados participantes en el estudio, como considerar que ser tutor y director de tesis va más allá de un nombramiento institucional o de una obligación académica, porque se trata de *construir un modo de ser y estar*, de vivir y dar sentido a la formación de investigadores de manera asociada a la tutoría y dirección de tesis; un modo cuyas raíces suelen estar en las experiencias vividas con los propios formadores y en la práctica misma de investigar, las cuales abonan a la construcción de un estilo de formación que se valida no solo con la titulación de los tesistas, sino también con lo que estos pudieron vivir y aprender

con apoyo de las mediaciones de su tutor/director de tesis. Es un estilo de formación que se enriquece con lo que se aprende *de* y *con* los estudiantes y que no se adopta de una vez para siempre, sino evoluciona y se adapta a las necesidades de formación de cada tesista; por ello se caracteriza, en el mejor de los casos, por la flexibilidad y la apertura.

El saber de la experiencia de ser tutor y director de tesis, derivado de las aportaciones de los académicos participantes, el cual fue sistematizado en la presente obra, se pone a disposición de la comunidad académica, no para una aplicación directa a modo de manual, porque su contenido no está conformado con esa intención ni con un estilo normativo, sino para que los tutores/directores de tesis consideren la pertinencia de incorporar en el desempeño de esa función algunos de los aprendizajes derivados de las experiencias compartidas por los académicos invitados a este estudio. Se trata de saberes puestos a disposición de los académicos y de los investigadores en formación, como un bagaje de conocimiento al que puede recurrirse para enriquecer los procesos y prácticas de formación en posgrado, especialmente en lo que concierne a la tutoría y la dirección de tesis.

Es un saber explicitado que puede considerarse como *inspiración*, como punto de referencia o como conjunto de *pistas* para mirar lo que hacemos y cómo lo hacemos, y desde allí construir nuestro propio estilo de desempeñar las funciones de tutoría y dirección de tesis y, en el mejor de los casos, para vivir dichas funciones desde un trasfondo similar al que se percibe en cada uno de los invitados participantes al estudio; esto es, desde el *gozo pedagógico* que trae consigo ver crecer al otro, al formando.

Queda la presente obra como testimonio de nuestro profundo agradecimiento a los académicos participantes: María de Ibarrola Nicolín, Juan Manuel Piña Osorio, Jorge Alonso Sánchez, Corina Schmelkes del Valle (+) y Raúl Fuentes Navarro, por compartir con generosidad la riqueza de sus experiencias, sin las cuales este texto no hubiera visto la luz.

Los autores

Capítulo 1

El punto de partida

Qué se investigó

Dar cuenta de cómo aprendimos a *ser* o a *hacer* algo no es fácil, se ubica en los niveles más complejos de análisis, reflexión e introspección; esto es, en el ámbito de las habilidades metacognitivas (Moreno, 2002). La situación se complejiza aún más cuando el objeto de aprendizaje tiene a su vez las características de ser denso e implicar otros aprendizajes igualmente densos, como es el caso de la tutoría y la dirección de tesis¹ a estudiantes de maestría o doctorado, dado que en esa tarea se conjugan el conocimiento y la práctica de saber investigar con el desarrollo de habilidades para propiciar que otros se formen en investigación; esto es: para ser mediador en la formación de otros.

A esa complejidad hay que agregar que, en términos de aprender a ser tutor/director de tesis, cada formador es principalmente autodidacta; no existe una escuela, un plan de estudios, un manual, una sistematización, ni nada similar, que se pueda utilizar para lograr que un académico que necesite incorporar la tutoría y la dirección de tesis de posgrado como una

¹ En este trabajo el nombre de tesis se utiliza para hacer referencia a trabajos de investigación que los estudiantes realizan a lo largo de sus estudios de posgrado cuando estos se encuentran orientados a la investigación; son trabajos que presentan como evidencia de aprendizaje del oficio de investigar cuando optan por el grado correspondiente.

de sus funciones aprenda a hacerlo de la mejor manera. Se llega a ser tutor y a dirigir tesis un poco por ensayo y por error, en ocasiones solo sobre la base de la experiencia: de haber tenido un tutor y haber sido dirigido en las propias tesis, de observar cómo actuaron los tutores y directores de tesis de los compañeros de grupo, o, en el mejor de los casos, de haber colaborado como asistente de algún investigador en la dirección de tesis de sus estudiantes. No obstante, como señala Contreras (2010), la experiencia abre posibilidades para descubrir “otras formas de saber y otras formas de relación con el saber; como también abre la oportunidad a un pensar-se, a otras formas de relación consigo, como fuente en sí de saber y de ser” (p. 63).

El planteamiento anterior conlleva asumir una actitud similar a la sugerida por Schön (1992): en lugar de preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico, se interroga en términos de qué podemos aprender de la *experiencia* de ser tutor o director de tesis, sobre la base de un acercamiento a la comprensión profunda del *saber* que emerge del desempeño de esa práctica, realizada por académicos que fungen como formadores en el posgrado.

No existe consenso en el significado asignado a las expresiones *tutor* y *director de tesis*; en algunos programas se trata de figuras y personas diferentes que participan en la formación de los estudiantes de posgrado; en otros, son funciones que confluyen en un solo académico y que están íntimamente relacionadas. En este último sentido se utiliza la expresión en este trabajo, tal como se precisó en Moreno, Torres y Jiménez (2014, p. 16).

La figura académica de director de tesis, también denominado tutor (en otros países supervisor) tiene como función principal la de acompañar de manera directa e intensiva el proceso de formación del estudiante de posgrado a su cargo, conocer y evaluar en cada etapa su avance de investigación, asistirlo en la búsqueda de experiencias que apoyen y complementen su formación (cursos, talleres, seminarios, congresos, intercambios, estancias académicas, etcétera), dialogar con él sobre sus dudas y dificultades, así como asesorarlo en la toma de decisiones; en síntesis, atender de manera personalizada las necesidades de

formación del estudiante a lo largo de toda su estancia en el posgrado y ser el principal aval para el otorgamiento del grado.

Al respecto, se parte de considerar que los tutores/directores de tesis, en tanto formadores en posgrado, ponen en juego un cúmulo de *saberes experienciales*, que han sido contruidos, interiorizados y recreados a lo largo de su trayectoria en esa función, en situaciones y circunstancias diversas asociadas a la tutoría/dirección de tesis. Ese saber difiere del conocimiento existente sobre la labor de investigación, aunque se realiza con la intención de formar para dicha función; entonces, tiene sentido explorarlo, en tanto dicho saber aporta sustancialmente a la formación de investigadores. En concordancia con Contreras (2013):

Sabemos que una gran parte de toda esta forma de mirar nuestro trabajo, afrontar sus dificultades y proporcionar lo que está en nuestra mano y acompañar la formación de nuestros estudiantes, la hemos ido cultivando como nuestro personal bagaje profesional, conformando así un saber y un modo de saber que no se representa con los patrones de las materias, ni con las epistemologías al uso (p. 127).

Todo aquello que los tutores/directores de tesis han logrado *saber basados en su experiencia* guarda cierta similitud con lo que han contruido como sentido de su función en ese ámbito y con su modo de implicarse con los tesisistas en aspectos que involucran lo personal, lo situacional, lo intersubjetivo y lo ambiguo, entre otros rasgos. Sin embargo, suele ser común que esos saberes sean relegados al espacio de las prácticas —el del saber práctico—, o al del conocimiento disciplinar, pero que no sean considerados como auténtico *saber*.

Lo anterior ocurre desde concepciones de la experiencia que la identifican como la simple exposición del sujeto a las circunstancias o acontecimientos de la vida (Lifshitz, 2006), lo cual, en términos de aprendizaje, traería como consecuencia que las personas de mayor edad fueran las más

sabias. Sin embargo, ese mismo autor precisa que “la experiencia no solo tiene que ver con el aprendizaje práctico, pues a partir de ella se genera también la motivación para una profundización teórica y para una generalización o transferencia del conocimiento” (Lifshitz, 2006, p. 1).

Una concepción más densa del término experiencia es planteada por Van Manen (2003) en su propuesta de investigación fenomenológica hermenéutica, donde la noción de *experiencia vivida* se torna eje central, dado que para él “constituye el punto de partida y también el punto de llegada de la investigación fenomenológica” (p. 56). Basado en los planteamientos de Dilthey, el mismo autor precisa que “en su forma más básica, la experiencia vivida implica una conciencia de vida inmediata y pre-reflexiva: un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo” (Van Manen, 2003, p. 55). Se refiere a la experiencia vivida como “un determinado aspecto significativo de mi vida” (p. 58) que contiene unidad, la hace única y posibilita nombrarla después de un *trabajo reflexivo* sobre ella. También la designa como “la esencia de un fenómeno” (p. 59) o “una determinada forma de estar en el mundo” (p. 60).

Desde esa perspectiva de la experiencia vivida, es posible considerar que:

el saber que procede de la experiencia es (...) el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida (Mortari, 2005, citado por Contreras, 2013, p. 129).

Se trata de una especie de sabiduría pedagógica, de saber profesional que puede ser sustento de la mediación en los procesos de formación —en este caso formación para la investigación desde la tutoría o la dirección de tesis—, cuyas raíces o cimientos provienen de la experiencia vivida (Van Manen, 2003) con todo y sus sentidos, sin sentidos, complejidades, ambigüedades, padecimientos, sensaciones, sentimientos, encuentros y desencuentros, y que puede dar paso a la construcción de otros saberes y aporta a la comprensión de la relación estrecha entre ser y saber, presente en los

procesos de formación, lo cual favorece también una alternativa diferente a la mera polarización entre teoría y práctica.

Desde esa lógica y sobre la base de los planteamientos de Contreras (2013), aquí se reconoce que:

- a) El saber que procede de la experiencia, con el cual los tutores y directores de tesis sustentan una parte importante de su tarea y la realizan con sentido en el posgrado, asume rasgos distintos al del conocimiento disciplinar y al del conocimiento sistematizado sobre la investigación.
- b) El desempeño de la función de tutoría/dirección de tesis no se realiza como mera aplicación del conocimiento sistematizado en torno a la investigación, ni con el apoyo en manuales sobre cómo realizarla. Si bien estos constituyen un *punto de referencia* que puede ser importante, la tutoría/dirección de tesis no se reduce a eso.
- c) Hay un saber no siempre explicitado, escasamente sistematizado, poco objetivado, que ha sido construido a partir de experiencias significativas y que permite a los investigadores-formadores desempeñar con sentido su función como tutores/directores de tesis. Ese saber es susceptible de ser formalizado y socializado.

Las precisiones anteriores permiten percibir que la exploración sobre el saber que procede de la experiencia vivida en el desempeño de la función de tutor/director de tesis en posgrado es una tarea amplia y compleja, pues supone dar cuenta de aquello que se atiende y se solventa en la tutoría/dirección de tesis, de qué es lo que hacen los directores de tesis para ser mediadores en ese proceso de formación que tiene lugar cuando el investigador en formación trabaja en su tesis, a qué presta atención, en qué tipo de actividades se apoya, cómo reflexiona sobre la respuesta de los estudiantes ante las diversas tareas que les pide realizar, entre otros.

En ese sentido, el interés de este estudio se centra en las experiencias significativas que han permitido a académicos que fungen como formadores en posgrado, en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, ir con-

figurando un estilo de formación que les lleva a desempeñar la tutoría y la dirección de tesis de una manera particular. Se trata de un estilo que suele ir evolucionando desde las primeras etapas en que un académico realiza estas funciones (casi siempre caracterizadas por estrategias de ensayo y error), que es susceptible de enriquecerse en la interlocución con otros formadores y con los mismos estudiantes, y que puede alcanzar cierto nivel de sistematización, aunque siempre tenga variaciones en función de la necesidad de responder a los rasgos propios de cada estudiante con quien se trabaja y a la naturaleza del objeto que investiga.

En este marco de ideas, en el presente estudio se construyó una respuesta sustentada para las siguientes *preguntas de investigación*:

- ¿Cómo refieren, académicos reconocidos que son formadores en posgrados del área de Ciencias Sociales y Humanidades, la forma en que aprendieron a realizar la función de tutor y director de tesis?
- ¿Qué estilos de formación se infieren de los relatos de los académicos participantes en el estudio?
- ¿Qué rasgos de los estilos de formación inferidos fueron aprendidos por los académicos en experiencias significativas vividas con sus tutores, sus pares o sus estudiantes?
- ¿Cómo refieren los académicos participantes su forma de involucración con la función de tutor y director de tesis?

En la naturaleza de las preguntas antes planteadas, se plasma que los *objetivos* de este estudio fueron los siguientes:

- Develar cómo ha sido aprendida la función de tutor y director de tesis por parte de académicos que fungen como formadores en posgrados del área de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Inferir los estilos de formación que los académicos participantes construyeron a partir de sus experiencias significativas como estudiantes, como colegas y como formadores en el posgrado.

- Explicar algunos motivos por los cuales los académicos participantes se involucran satisfactoriamente, o no, con la función de tutor y director de tesis en el posgrado.

En la historia de los debates sobre lo que es posible aprender de manera sistematizada, o no, ocupan un lugar importante aprendizajes, como el de la resolución de problemas, el de realizar investigación de buena calidad y, desde luego, el de ser tutor y director de tesis, entre otros. Todos ellos son aprendizajes sobre tareas que no se realizan de forma única, que no responden a los pasos de un manual, que se dan en un entorno que demanda alto porcentaje de autodidactismo y que ocurren en el marco de una gran diversidad, en lo que se refiere a las experiencias que resultan significativas para lograr dichos aprendizajes. Tal parece que solo cuando se ha alcanzado alguno de esos tipos de aprendizajes, la reflexión y el análisis sobre ellos, por parte de los sujetos que aprendieron, hace posible explorar su naturaleza y complejidad.

Quizá por eso mismo, la investigación sobre cómo se aprende a ser tutor o director de tesis es sumamente escasa, solo hay tímidos intentos de recuperar experiencias de formadores en el posgrado sin hacer un análisis de profundidad tal que posibilite —sin dejar de reconocer que se trata de formas únicas de aprender en cada individuo— identificar situaciones o experiencias fundamentales que permiten a un académico aprender a desempeñar la función de tutor/director de tesis de manera pertinente.

Al respecto, se han hecho estudios sobre académicos que funcionan como lectores de avances de investigación de estudiantes cuando son miembros de su comité tutorial, como el de Moreno, Torres y Jiménez (2014), quienes lograron caracterizar ciertos estilos de formación, siempre vinculados con la trayectoria y los rasgos de personalidad de los formadores, y asociarlos con la forma en que estos impactan en los aprendizajes y actitudes de los estudiantes.

Por otra parte, está el de Pérez, Atilano y Condes (2016), quienes dedicaron una sección de su obra a recuperar experiencias que algunos forma-

dores del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) e invitados especiales de otras instituciones de educación superior han tenido en la tutoría y la dirección de tesis con estudiantes de maestría y doctorado.

También hay investigaciones que se han centrado en la relación de tutoría en el posgrado y han logrado acercamientos cualitativos a diversos casos, lo cual les ha permitido hallar aspectos clave que favorecen la construcción de una relación de tutoría que realmente forme para la investigación, respetando las condiciones de autonomía e independencia intelectual que son necesarias en el oficio de investigador. Tal es el caso de las investigaciones de Torres (2012) y Ruiz (2009).

Además, existen obras de especial atrevimiento,² como la de Gómez y Alzate (2015), que, casi a manera de manual, dan indicaciones sobre cómo dirigir una tesis de posgrado, imaginando quizá que todos los procesos de aprendizaje de la investigación pasan por una ruta común, o que todos los formadores desempeñan sus funciones de manera similar. Así ocurre también con una obra de la Universidad Autónoma de Valencia publicada en 2012 con el título *Guía de buenas prácticas para la dirección de tesis doctorales*.

Frente a ese vacío de conocimiento existente en la literatura referida, el presente estudio aporta al conocimiento de formas de aprender a ser director/tutor de tesis en posgrados del área de Ciencias Sociales y Humanidades, identificando, describiendo y relacionando experiencias significativas de académicos ampliamente reconocidos por la excelencia de su labor en esa función, e ilustra, a partir de los casos estudiados, formas posibles de

² Se habla de atrevimiento porque desde el título mismo de las obras parece asumirse que existen caminos claramente trazados para dirigir tesis y llevar a cabo tutorías con estudiantes de posgrado, en oposición a la idea sustentada en este trabajo, de que se es director y tutor de tesis de una manera única asociada a rasgos de trayectoria profesional, de experiencias previas y de personalidad, así como a las características específicas de cada alumno que es dirigido y del tipo de investigación que este pretende realizar.

autoformarse para ser mediador de aprendizajes complejos en el posgrado, como el que supone la elaboración de la tesis en programas orientados a la investigación.

Nociones clave: experiencias significativas y saber de la experiencia

Dado que el foco principal del presente estudio lo constituyen las *experiencias significativas* vividas por académicos formadores que desempeñan la función de tutoría/dirección de tesis en programas de posgrado, resulta de capital importancia precisar el sentido con el cual se asume dicha expresión en este trabajo. En principio, es importante especificar que la noción de *experiencia* no solo alude a lo personal, sino también considera el interjuego entre lo individual y lo social. Lo anterior es porque la experiencia ocurre en relación con lo otro, con la alteridad (Mancovsky, 2012). Si bien es el sujeto quien experimenta lo vivido, lo hace en el marco de un contexto influenciado por otros sujetos que han vivido esas experiencias y otras tantas, aunque quizá de manera diferente.

Como refiere Larrosa (2003), la *experiencia* es eso diferente que genera algo en el sujeto y posibilita que piense, sienta y reaccione respecto de “lo que nos pasa, nos acontece o nos llega” (p. 168). Pero también es “algo que nos afecta, que nos implica subjetivamente, que nos transforma” (Contreras, 2010, p. 63); es decir, aquello que deja huella en el sujeto. En ese sentido, la experiencia no se reduce a la diversidad de cosas realizadas o experimentadas, a los acontecimientos o sucesos vividos por un sujeto (lo vivido); no es sinónimo de acumulación de conocimientos prácticos mediante los sentidos y el contacto con la realidad a lo largo de la vida. La experiencia rebasa ese plano, como señala Contreras (2010, p. 67):

Hablamos de la experiencia para expresar lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas. Esto es, la experiencia es interrumpir el flujo del sentido común, que todo lo recoge pero nada modifica, para abrirse a las preguntas que lo vivido, y lo no pensado

de ello, o lo no previsto, tienen por hacerte. La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella.

Van Manen (2003) la refiere como *experiencia vivida*, esto es, “un determinado aspecto significativo de mi vida” (p. 58) que contiene unidad, la hace única y posibilita nombrarla después de un trabajo reflexivo sobre ella, lo que sugiere que su comprensión no se logra de manera inmediata, sino después de un arduo trabajo reflexivo que el sujeto de la vivencia hace sobre el conjunto de acontecimientos que le resultan significativos y han propiciado transformaciones importantes en su vida, lo cual, se espera, llegue a plasmarse como un cúmulo de *saberes* que se derivan de la experiencia.

Como sugieren Contreras y Pérez de Lara (2010), ese trabajo de reflexionar lo vivido supone experimentar la propia vida como formación permanente de sí, como un trabajo continuo de búsqueda y reconstrucción de *saber* asociado a eso que nos pasa, nos acontece o nos llega; esto es: reflexionamos a propósito de las cosas que nos pasan, nos afectan y nos dejan huella. Al respecto, esos mismos autores refieren que “es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar” (Contreras y Pérez de Lara 2010, p. 21). De esa manera, el reflexionar sobre sí propicia las condiciones para que el mismo sujeto de la experiencia comprenda cómo ha logrado llegar a ser lo que ahora es (González, 2011). Así, retornar a la experiencia de tutoría/dirección de tesis posibilita comprender lo que implica aprender a ser tutor y director de tesis de estudiantes de posgrado que se encuentran en proceso de formación para la investigación.

En concordancia estrecha con los planteamientos anteriores, en este trabajo se asume la noción de experiencia con el significado atribuido por Contreras (2013):

Si entendemos la experiencia como el acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido; si la entendemos como aquello que nos ocurre, que nos deja huella, que tiene un efecto personal; si la entendemos como aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido; si entendemos la experiencia bajo estas formas, esto es, como algo que en ocasiones se tiene, pero también como algo que se hace, es decir, que requiere una cierta disposición de ánimo para preguntarse y pensar aquello vivido, podemos captar algo de la naturaleza de un modo no indiferente de estar en el mundo y de vivir; un modo que no simplemente deja que las cosas pasen, sino que está unido al modo de pensarse ante aquello que nos pasa (p. 129).

Dado que existen modos superficiales y modos densos de comprender lo que es la experiencia, aquí se utiliza la expresión *experiencias de aprendizaje significativas* para hacer referencia a aquellas que se viven pasando por un proceso personal como el que describe Contreras en el párrafo anterior. Cuando lo vivido es trabajado internamente a la manera de los “retornos reflexivos” que plantea Hidalgo (1992), o de los “retornos sobre sí” a los que alude Filloux (1996), se convierte en algo significativo para el sujeto que lo vive, que puede trascender hasta el modo en que este se plantea y decide sus formas de actuación en el mundo en general y de acuerdo con el propósito de este estudio, en el ejercicio de un oficio en particular, como es el de tutor y director de tesis.

Se parte de establecer que las experiencias vividas por académicos que realizan la función de tutor y director de tesis no resultan todas de igual relevancia; por ello es necesario especificar que aquí se trata de considerar aquellas vivencias o aquellos acontecimientos que dejan huella en la persona; esto es, experiencias significativas. Además, por tratarse de vivencias relacionadas con la intención de realizar una función para la cual no se suele tener una formación sistematizada específica, como es la de tutoría

y dirección de tesis, son denominadas en este estudio como *experiencias significativas de aprendizaje del oficio de tutor y director de tesis*.

Dichas experiencias significativas, aunque son fundamentalmente de carácter personal, individual y subjetivo, siempre “están atravesadas por la cuestión de la alteridad” (Contreras, 2013, p. 125), más aún, ocurren en situaciones donde se genera una relación formativa en la que hay unos *otros* que participan como mediadores (cuestionadores, interlocutores, inspiradores, pares para la discusión y el análisis, competidores, entre otros) que dinamizan el proceso interno que vive cada sujeto en particular. Ya señala Mancovsky (2012) que la experiencia necesita de los otros para llegar a construir lo propio; en este caso, una forma de aprender a desempeñar el oficio de tutor y director de tesis.

Como refiere Contreras (2010), la experiencia “abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber; como también abre la oportunidad a un pensarse, a otras formas de relación consigo, como fuente en sí de saber y de ser” (p. 63). El saber que procede de la experiencia es referido por Alliud, Zuárez y Feldman (2008) y por Contreras (2013) como *saber de la experiencia*. Para los propósitos de este estudio, es denominado como *saber de la experiencia de ser tutor y director de tesis en posgrado*. Dicho en otros términos, el retorno reflexivo de los académicos sobre aquellas experiencias que han sido significativas en su aprendizaje del oficio de tutor y director de tesis en posgrado, abre posibilidades para develar un saber de la experiencia sobre ese oficio.

Como advierten Alliud *et al.* (2008), el saber de la experiencia no se asocia de manera inevitable con los años vividos, sino con la acción, la pasión y la reflexión que genera cierta vivencia con posibilidad de expresar y socializar dicho saber. En ese sentido, se trata de un saber que trans-forma, que abre posibilidades, “un saber que rompe con la lógica del decir o del prescribir en qué deben convertirse quienes se están formando” (p. 4). Al respecto, Contreras (2010) sostiene que el saber de la experiencia es “el que nos constituye como sujetos” (p. 67), porque ha cobrado forma, se ha construido “ligado al vivir y a alguien que vive” (p. 63). Así, el saber alude

a “experiencia sedimentada en el curso de una vida” (Zambrano, 1989, p. 107), a sabiduría.

En concordancia estrecha con los planteamientos anteriores, Contreras (2013) alude al saber de la experiencia como “un modo, siempre en movimiento, de preguntarse por el sentido de lo vivido y de lo que significa y supone la relación educativa, siempre atravesada por la cuestión de la alteridad” (p. 125), lo que supone un saber en constante renovación, en construcción, para disponer de él en los procesos de formación. Pero también lo refiere como “un saber sedimentado en lo vivido, y que proporciona un bagaje y una orientación para la acción” (p. 129); en este caso, un saber pedagógico que orienta el desempeño del tutor/director de tesis. El hecho de estar sedimentado en lo vivido y estar en renovación lo convierte en un saber paradójico como advierte el autor. Más precisamente, lo define como:

Un saber que acepta la sorpresa del otro, de la otra, de lo otro del mundo, y que se interroga por sus necesidades y sentidos, y por lo adecuado de la relación (Van Manen, 2003). Pero es un saber que no solo se pregunta por lo otro, sino por sí mismo en relación con eso otro; una pregunta [que] está ligada a la dilucidación de qué hacer. Y es un saber que necesita contar con las dimensiones subjetivas, personales, con las propias historias que nos constituyen como sujetos y desde donde vivimos, pensamos, actuamos. Un saber que se nutre de lo vivido y del trabajo sobre sí, como modo de profundizar sentidos y de abrir disposiciones y orientaciones. Así pues, «saber de la experiencia» quiere ser la expresión para referirse a la relación pensante que nace del misterio del otro, y que se queda ahí pensando, para conectarse más con eso, a la espera de encontrar un camino. Es una expresión para nombrar ese saber sabio que ayuda a estar en el mundo con mayor amplitud y sensibilidad (Contreras, 2013, p. 130).

Entendido de esa manera *el saber de la experiencia*, en este estudio, se vincula al saber sabio que propicia que los académicos sustenten su función y realicen con sentido el oficio de tutor/director de tesis en posgrado, lo que se plasma en gran medida en un *estilo de formación*. Con respecto a

esa expresión, aquí se asume el concepto planteado por Moreno, Torres y Jiménez (2014, p. 38) quienes señalan que:

La función de formador en el posgrado es ejercida de múltiples maneras, tantas como personas que la tienen a su cargo, porque en la actuación de cada formador se conjugan: una concepción de la docencia y cierto conocimiento acerca de esta; la experiencia de haber sido enseñado(a) por diferentes docentes, cada uno con su estilo, durante su paso por las aulas; una estructura de personalidad desde la cual se relaciona con los otros y que imprime ciertos rasgos a su relación con los estudiantes; una forma de entender el sentido de la formación en posgrado y específicamente la formación para la investigación; un estilo de relacionarse con la comunidad académica con la que comparte la tarea formativa; una forma de asumir la docencia en el contexto de las otras funciones académicas que debe desempeñar, e incluso una forma de comprometerse con los estudiantes para apoyar su proceso de formación. Todo ello está en juego y se manifiesta en un estilo de formación que caracteriza a cada tutor y director de tesis.

Como aquí se trata de *estilos de formación para la investigación* que se van construyendo en la práctica del oficio de tutor y director de tesis en posgrado, es necesario especificar que, en este estudio, se entiende la *formación* a la manera de Díaz Barriga y Rigo (2000), quienes plantean que:

El término *formación* está estrechamente ligado al concepto de cultura, y designa de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. El contacto del hombre con la cultura, mediante la interacción con sus semejantes, le permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida. De esta forma y en sentido amplio, el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña (p. 87).

En dicha noción está presente la idea del hombre como realidad graduable que es presentada por Luhmann y Schorr (1993, p. 79), autores que hacen referencia a la formación como *conformación de la forma interna* de cada ser humano, la cual es, fundamentalmente, una tarea de sí mismo. En esto coinciden con Ferry (1997, p. 55), quien señala que “por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros...”; de allí que justamente, los procesos de formación se desarrollan con apoyo en interacciones y estas se dan no solo en la escuela o en programas institucionales de formación, sino en la vida toda como fuente de experiencias de aprendizaje. Con la expresión formación para la investigación se alude a:

Un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, e internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación (Moreno, 2002, pp. 36-37).

Al respecto de esa formación, cabe precisar que, en el contexto de los estudios de posgrado, los académicos en quienes recae la responsabilidad de mediar en los procesos de formación asumen distintos *modos de involucración* con dicha tarea, en los cuales se expresa su estilo de formación para la investigación. En ese sentido, es sabido por voz de un buen número de académicos que la docencia, o bien la tutoría/dirección de tesis, no son realizadas con la misma disposición o agrado por parte de quienes fungen como formadores, sobre todo, en el caso de algunos cuyo interés principal es la producción investigativa.

Desde esas posturas, se llega a ejercer la función de tutor y director de tesis en posgrado de varias maneras y con diferentes niveles de disposición; por lo tanto, con diversos grados de involucración en esa tarea. El involucramiento con la función de tutor y director de tesis se evidencia en aspectos como: la frecuencia de los encuentros que se tienen con los estudiantes; la orientación que se da a esos encuentros (revisión, indicaciones, interlocución, etcétera); la acuciosidad en el seguimiento, tanto del avance de la tesis de los estudiantes como de su proceso de formación; la forma en que la dinámica de la relación tutor-estudiante propicia, o no, la autonomía y la independencia intelectual de este último, y los niveles de interés y de gozo que acompañan a dicha tarea, entre otros.

Dicho de otra manera, los modos de involucración de los académicos con la función de tutor y director de tesis manifiestan no solo el saber que han derivado de su experiencia, sino también sus formas de relación con el saber. Además, dan cuenta de su relación con el otro, con lo otro, y de la pertinencia de la relación construida con ese otro, que a su vez se refleja en los niveles de atención a sus necesidades de formación; es decir, dan cuenta de su disposición y sensibilidad académica, de su tacto pedagógico (Van Manen, 2010), de su modo de ser y estar en relación con el otro, con lo otro.

Acercamiento a las experiencias significativas: ruta metodológica

Dado que la presente investigación se centró en recuperar experiencias significativas vividas por tutores/directores de tesis en programas de posgrado en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, las cuales les permitieron configurar un estilo de formación que les ha llevado a realizar la tutoría y la dirección de tesis de una manera particular, se decidió realizar el estudio desde una lógica de *investigación cualitativa* (Vasilachis, 2006), centrada en la búsqueda de sentidos y significados construidos por los propios sujetos a partir de la experiencia vivida.

La experiencia vivida es considerada como punto de partida y de llegada de la investigación fenomenológica; por ello, el presente estudio se

apoya en los supuestos y principios de la fenomenología-hermenéutica (Van Manen 2003):

- La experiencia no solo alude a lo personal, sino también considera lo social, porque ocurre en relación con la alteridad.
- La comprensión de la experiencia vivida no se logra de manera inmediata, sino de manera asociada a un arduo trabajo reflexivo.
- Las experiencias acumulan importancia hermenéutica cuando, al reflexionar sobre ellas, se establecen vínculos y, de manera asociada a diversos actos interpretativos, se les asignan significados a los sucesos y acontecimientos de la vida vivida.
- La apropiación de significado es siempre de *algo*; pretender comprender la experiencia vivida en toda su riqueza y profundidad resulta imposible, porque abarca la totalidad de la vida de la persona, pero sí es posible tener acercamientos a ella.
- La experiencia vivida tiene cierta cualidad, rasgo o *esencia*, susceptible de ser reconocida, nombrada y descrita de manera retrospectiva.
- Dicha esencia supone una construcción lingüística o *descripción* de un fenómeno, que revele la estructura oculta de la experiencia vivida y posibilite comprender su naturaleza e importancia de manera asociada a un trabajo creativo y creador que capture cierto fenómeno de la vida en una descripción lingüística integral, potente y sensible.
- El análisis interpretativo de la experiencia vivida se caracteriza por relacionar lo particular con lo universal, la parte con el todo, lo episódico con la totalidad, lo que implica transformar la experiencia vivida en una expresión escrita de su esencia, cuyo efecto sea —para el lector— el de un revivir reflejo y el de una apropiación reflexiva de algo significativo.

La perspectiva fenomenológica no es, ni tiene, un método de investigación particular (Van Manen, 2003), por ello se apoya en diversos métodos según la naturaleza y las características del estudio que se realiza; en este trabajo se utilizó el método de estudios de casos múltiples (Yin, 2009) para conocer

experiencias significativas de tutores/directores de tesis que laboran en posgrados del área de Ciencias Sociales y Humanidades, los cuales fueron invitados a partir del reconocimiento que las comunidades académicas y sus formandos tienen sobre su desempeño de larga trayectoria en el oficio de tutores/directores de tesis.

Como plantea Yin (2009), el estudio de caso contribuye de forma singular a la comprensión profunda de fenómenos individuales o sociales, como es *la experiencia*. Si bien el estudio de caso se considera particularista, Ary *et al.* (2006) refieren que su tratamiento individual puede generar datos desde los cuales sea posible cierta teorización, como aquí se hizo. Para lograrlo, en lugar de profundizar en el conocimiento exhaustivo de un solo caso por su singularidad o rareza, se optó por el estudio de casos múltiples (Stake, 2006), porque cada caso, elegido por su significatividad, aporta a un conocimiento más global del fenómeno en estudio.

Dado que en este estudio las experiencias significativas de cada tutor/director de tesis fueron asumidas como vía o instrumento para comprender con mayor profundidad el oficio de tutor y director de tesis en posgrado, se reconoció la pertinencia del estudio de casos (Gundermann, 2013), en el cual estos son el medio por el cual se busca descubrir y comprender el fenómeno, para entonces generar proposiciones de carácter más general que el caso particular.

Por la profundidad con que las vivencias de cada sujeto tenían que ser recabadas, analizadas e interpretadas, se integró un pequeño “grupo a propósito”, cuidando de que cada uno de los participantes perteneciera a diferente programa de posgrado. Dicho grupo se conformó por cinco académicos de larga trayectoria (25 años o más) como formadores en posgrado, que realizan la función de tutoría y dirección de tesis en programas del área de Ciencias Sociales y Humanidades incorporados al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Cada invitado fue informado de la intencionalidad de la búsqueda, de la confidencialidad de los relatos que se obtendrían, así como

del compromiso de presentarles para su aprobación (o desacuerdo) el documento final en que se diera cuenta de sus vivencias, lo cual fue realizado.

Para recuperar las experiencias de aprendizaje significativo de cada uno de ellos, en un primer momento se les solicitó un relato tipo autobiografía de desarrollo profesional (Kelchtermans, 1999), donde cada uno de ellos narrara la forma en que ha vivido sus experiencias de aprendizaje del oficio de tutor y director de tesis en programas de posgrado. Se trató de una narración libre, amplia, lo más detallada posible, referida específicamente a esas vivencias.

Ese relato inicial elaborado por cada uno de ellos fue la base para, en un segundo momento, realizar entrevistas conversacionales con cada uno de ellos con fines de profundización de lo encontrado en la lectura y el análisis de los relatos autobiográficos, así como en el significado que le atribuyen a lo vivido. Dada la naturaleza del método de estudio de casos múltiples, se procedió a realizar un análisis descriptivo-interpretativo por caso, esto es, *a escala intrasujeto*, lo que implicó realizar una primera lectura de conjunto del material empírico recabado por cada académico para poner en “blanco y negro”³ sus experiencias significativas de aprendizaje del oficio de tutor y director de tesis; luego, como producto de una segunda lectura, se infirieron tanto sus estilos de formación como su forma de involucramiento con la tutoría y la dirección de tesis en programas de posgrado; después se hizo una tercera lectura, de la cual se desprendieron algunas afirmaciones a manera de proposiciones iniciales (teorizaciones) que pudieron derivarse del análisis de cada caso.

En forma posterior, se realizó una lectura entre casos para dar paso al *análisis entre sujetos*, con la intención de llegar a una comprensión más pro-

³ Expresión utilizada por los autores de esta obra para hacer referencia a un documento que incluye todo lo que fue narrado por el participante, tanto en el relato autobiográfico como en las entrevistas, cuidando de que esto se presente sin repeticiones y, sobre todo, con una secuencia lógica que le dé sentido al texto en una primera versión.

funda del fenómeno en estudio, así como para contar con más elementos para la construcción de sentidos y significados; de esa manera se llegaron a plantear algunas proposiciones acerca de *aprender a ser tutor y director de tesis en posgrado*, además de ilustrar, a partir de los casos estudiados, el saber de la experiencia y las formas posibles de relacionarse con ese saber en el desempeño de la función antes mencionada.

En la primera lectura intrasujeto se generó un texto descriptivo en el cual se incluyen fragmentos textuales (viñetas) procedentes del relato autobiográfico y de las entrevistas, los cuales posibilitaron centrar la atención en unidades temáticas surgidas de la narración de experiencias, e ilustrar la manera en que estas fueron expresadas por cada actor. Sobre esta base, se realizó un trabajo de construcción de sentido y significado a partir de las experiencias significativas vividas en el desempeño del oficio de tutor y director de tesis en posgrado. Para diferenciar la procedencia de cada fragmento original incorporado al texto, se utilizó el código RPI, que alude al relato autobiográfico y a la página de la que se tomó el párrafo, y el código EPI, que alude a la entrevista y la página del texto donde quedó transcrita. En la segunda lectura se generó un texto interpretativo donde se hace un uso libre de lo expresado por el académico y se dialoga con los aportes de diversos autores que han estudiado sobre el tema, incluyendo aportaciones de los autores de la presente obra. En la tercera lectura se generó un texto de carácter proposicional en el que se presentan teorizaciones iniciales sobre el aprendizaje del oficio de tutor/director de tesis. Finalmente, en el análisis entre sujetos se generó un texto interpretativo basado en las experiencias significativas que los cinco participantes en el estudio compartieron acerca de lo que es y supone aprender a ser tutor y director de tesis en posgrado en el área de Ciencias Sociales y Humanidades.

Así, la presentación de cada caso quedó estructurada de la siguiente manera: *Primera lectura*. Recuperación de la narrativa; *Segunda lectura*. Focalización de cuestiones nodales; *Tercera lectura*. Hacia la explicitación de saberes. Cada lectura está organizada en función de las categorías emergidas en cada caso. Al final se presenta el análisis entre casos y las conside-

razones de cierre. Por la naturaleza del objeto de estudio y los principios teóricos que lo sustentan, se decidió, con la anuencia de los participantes, que al presentar cada caso se haría referencia directa al nombre del académico cuya experiencia se analiza, sin utilizar seudónimos; de esa manera se reconocen de manera abierta sus aportes al presente estudio. A continuación se presentan los textos que dan cuenta de lo encontrado en cada caso, así como el que surgió del análisis entre casos.

Capítulo 2

Análisis por caso

Uno de los más grandes retos a que un investigador se enfrenta es diseñar un procedimiento para el análisis de la información recabada y de los datos contruidos con ella, a fin de dilucidar lo que estos pueden aportar, en diálogo con la perspectiva teórica elegida, para generar el conocimiento pretendido. Esa ruta procedimental suele quedar configurada en diversos diseños que, una vez puestos en práctica, van revelando su pertinencia, o no, para realizar un análisis y una interpretación que resulten pertinentes en vías de construir una respuesta sustentada a las preguntas investigación que orientan el estudio en proceso.

En ese sentido, este estudio no fue la excepción, hubo que enfrentar el reto que supone vislumbrar cómo llevar a cabo el análisis de cada caso de manera que se cumplieran los siguientes propósitos:

- a) Recuperar en toda su dimensión las aportaciones de cada invitado participante con absoluto respeto y fidelidad a su relato escrito y a lo que respondió en la entrevista. Hacerlo supuso no desechar ningún elemento referido por él o ella, recurrir al uso de viñetas, articular las narraciones derivadas de las dos fuentes de información y encontrar una lógica para darle sentido al texto correspondiente, el cual fue organizado en temas y subtemas que surgieron a partir de una mirada global al contenido correspondiente. Para cumplir este propósito se elaboró, con las características peculiares de cada caso, la parte denominada *Primera lectura. Recuperación de la narrativa*. En forma acorde con su finalidad,

esta lectura es de naturaleza descriptiva, pero no están ausentes de ella ciertos elementos de análisis y de interpretación, surgidos sobre todo de una contrastación de lo narrado con los planteamientos de algunos autores expertos en la temática y de los investigadores responsables de este estudio.

- b) Focalizar, sobre la base de todo lo referido en la recuperación de la narrativa, aquellos episodios (nodos) de los que se pudiera derivar un *saber de la experiencia* del participante en cuestión, vinculado con su aprendizaje de la función de tutor/director de tesis. Cumplir este propósito implicó elaborar un nuevo relato, pero ahora manejando de manera libre las ideas aportadas por el invitado participante, dado que ya se les había dado crédito en la recuperación de la narrativa. En esta ocasión el relato fue selectivo; en él se incorporaron solo algunas de las experiencias que ya habían sido referidas en la primera lectura, pero lo que inicialmente había sido principalmente descriptivo se abrió a más elementos de carácter analítico e interpretativo, y a mayor incorporación de elementos teórico-conceptuales. Así se configuró la *Segunda lectura. Focalización de cuestiones nodales*, que sentó las bases para lo que después se plasmó en la tercera lectura.
- c) Dar forma y contenido a proposiciones con carácter de teorizaciones incipientes, que dieran cuenta del *saber de la experiencia* develado en el proceso de descripción, análisis e interpretación que fue tomando forma en las dos primeras lecturas. Para pasar de los referentes empíricos recuperados en cada caso a proposiciones en las que plasmara un *saber de la experiencia*, estas tomaron la forma de aseveraciones sustentadas en las experiencias narradas, las cuales surgieron de cada caso particular, pero con posibilidad de convertirse en principios a asumir o en orientaciones a tomar en cuenta cuando se pretende aprender a ser tutor y director de tesis en programas de posgrado orientados a la investigación. Así se generó la *Tercera lectura. Hacia la explicitación de saberes*, cuyo contenido no es un simple saber de sentido común, porque las aseveraciones que la integran son expresión de ese de saber que surge de la reflexión sobre la experiencia.

En síntesis, desde la certeza de que, a partir de la narrativa, y de la reflexión que se genera a partir de esta, se establecen “puentes con el saber de la experiencia” (Clavijo, Juárez y Villagra, 2019, p. 81), en cada caso se siguió una ruta de construcción que fue de la recuperación íntegra de la narrativa del participante en la primera lectura, a la focalización (a veces en aparente repetición) en la segunda lectura, de aquellos aspectos vinculados con lo que podrían ser aportaciones a un saber construido desde la experiencia en torno a la tutoría y dirección de tesis y, en la tercera lectura, a la elaboración de proposiciones, a manera de teorizaciones incipientes, que aportarían a una sistematización de saberes que surgiera de la experiencia conjunta de los cinco formadores participantes en este estudio, lo cual fue objeto del tercer capítulo de la presente obra. Una vez presentada la razón de las tres lecturas en que se concretó el análisis de cada caso, a continuación se hace su presentación.

Cada tesista un aprendizaje. María de Ibarrola Nicolín

En el ámbito de la investigación educativa en México, el nombre de la doctora María de Ibarrola Nicolín es piedra fundamental, se la reconoce ampliamente por la solidez de sus aportaciones al campo de la educación, especialmente en áreas como sociología de la educación, política educativa en México, educación superior, educación tecnológica, educación y trabajo, diseño curricular y formación de investigadores; pero también por sus incursiones en diversos temas educativos de interés nacional, como el análisis de problemáticas de alto grado de complejidad vinculadas con la pertinencia de algunas políticas educativas y sus efectos. Su presencia y participación en un evento académico es garantía de solidez, de profundidad en el análisis y de mirada creativa hacia el futuro.

Su proyección académica se ha extendido a un buen número de países del mundo, no solo por lo que se deriva de la lectura de sus publicaciones, sino también por sus participaciones como conferencista, panelista, coordinadora de cursos, seminarios y talleres, miembro de redes académicas, así como autora o coautora en diversas publicaciones internacionales. La

cantidad y calidad de su producción de investigación, así como sus aportaciones a la formación de recursos humanos de alto nivel, ha sido la base para su reconocimiento como investigadora nacional nivel III en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en México.

El principal foco de interés, en términos de los objetivos de la presente obra, es la experiencia de María como formadora de investigadores en educación, específicamente como tutora y directora de tesis en programas de posgrado, tarea que ha venido realizando sobre todo en los programas de maestría y doctorado en ciencias, con especialidad en investigaciones educativas, los cuales se ofrecen en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), con sede en la Ciudad de México.

Bajo el supuesto de que la forma en que se asume y se ejerce una profesión hunde sus raíces en las *experiencias vividas* (Van Manen, 2003), no solo en la etapa de formación profesional, sino también en la vida toda, a partir del relato autobiográfico y de la entrevista con María, aquí se hace una reconstrucción con énfasis en aquellas experiencias que fueron dando forma a su modo particular de vivir el oficio de investigador y de aportar a la formación de nuevos investigadores en educación. Así, el texto que aquí se presenta es fundamentalmente de su autoría, en tanto persona que vivió, reflexionó, narró y asimiló de cierta manera sus experiencias. De hecho, María fue plenamente consciente de que participar en esta investigación aportando sus experiencias le demandaría retomarlas y reflexionar sobre ellas; eso se evidenció, por ejemplo, cuando, al inicio de la entrevista, después de señalarle que seguramente muchas personas se beneficiarían con sus aportaciones, ella contestó: “pues espero que yo misma, porque la ventaja de esto es que me obliga a pensar en mi experiencia, a reflexionar cómo le hago, qué éxitos y fracasos tengo, qué cosas van bien y qué cosas fallan” EP2.

1. La trayectoria de formación

La inclusión de la trayectoria de formación de María está vinculada con el hecho de que, en este estudio, se asume que lo que una persona llega a ser como profesional se va “fraguando” desde antes de acceder a la educación superior, en el devenir del desarrollo de todas las áreas de la personalidad, en contextos como la familia, las comunidades de referencia, las instituciones educativas, lo que ocurre en las aulas y fuera de ellas; por ello, la exploración de experiencias de cada académico(a) participante en esta investigación se inicia con lo que narró en relación con sus propias circunstancias de vida, pasando por sus estudios, sus primeros contactos con la investigación y con la formación de investigadores, hasta llegar a construir una “identidad como investigador(a) y un estilo como formador(a)” (Moreno, Torres y Jiménez, 2014), los cuales definen, sostienen y orientan su forma de ser tutor(a) y director(a) de tesis en programas de posgrado.

Las características del entorno familiar de María son aportaciones iniciales a la comprensión de ese devenir al que se hizo alusión en el párrafo anterior; al respecto, se retoma lo que fue planteado por ella en los siguientes términos:

Nací en la Ciudad de México (agosto de 1945) y, como acostumbro decir, soy una de las pocas “chilangas de origen” cuyos padres y abuelos (tres de ellos) también nacieron en la ciudad. Viví toda mi infancia y mi adolescencia en medio de una familia de cinco hermanos, yo soy la cuarta de ellos. Mi padre fue abogado de profesión, profesionista libre, dueño de un pequeño despacho formado por él, un par de secretarías y algunos pasantes reclutados de entre sus estudiantes. Fue también catedrático en la Facultad de Derecho de la UNAM por casi cincuenta años, miembro fundador del Partido Acción Nacional y candidato a diputado en dos ocasiones, en las épocas en que el PRI ganaba de todas, todas. Mi madre, apenas terminó la primaria, se dedicó la mayor parte

de su vida al hogar y a la muy eficiente organización de todas las actividades políticas de su marido RPI.

Las primeras referencias de María a experiencias que pudieron ir orientando su interés por la investigación, y en forma posterior algunas formas de realizarla o registrarla, empezaron a aparecer en su relato cuando habló de su formación en el bachillerato:

Antes de llegar a la universidad, no recuerdo experiencias concretas de aprendizaje que me orientaran hacia la investigación. Lo que sí rescato es la exigencia de escribir ensayos basados en la reflexión interior como la principal manera de resolver los exámenes durante el bachillerato, por lo menos en las asignaturas de lógica, filosofía y religión en la escuela en la que cursé mis estudios desde primero de primaria hasta el entonces quinto de bachillerato (único incorporado a la UNAM), una escuela que pretendía ser la opción femenina de la educación jesuita en México. Considero que, hasta la fecha, mis escritos se basan en una reflexión interior casi tanto, o a veces más, que en la búsqueda externa de información en otros libros, o en otro tipo de fuentes RP2.

El comentario anterior de María tuvo un eco especial en los autores de la presente obra, sobre todo por el contraste que existe entre ese tipo de trabajo que se basa en “la reflexión interior” —desde luego, no exenta de sustento teórico o empírico— y cierta tendencia actual hacia la saturación de citas y referencias a autores en los textos académicos; de allí que se le preguntara a María: ¿Cómo entiendes la reflexión interior?, el hecho de privilegiarla, ¿no te ha traído críticas negativas de los colegas?, porque en algunos ámbitos académicos parece haber una magnificación de la necesidad de que, en la producción académica, se estén citando constantemente autores, pero además se haga en una modalidad especial en la que, en lugar de buscar apoyo en citas textuales, después de que se desarrolla una idea se abre un paréntesis, en él se ponen varios autores en una especie de listado

y luego se cierra el paréntesis, como si todos los autores dijeran lo mismo. Al respecto, María contestó, señalando dos cosas fundamentales:

En el colegio donde estudié, los exámenes, sobre todo de religión, de filosofía, de historia, eran ensayos escritos, entonces “de alguna manera me obligaban a reflexionar, a decir lo que quería, [a ser crítica]”. No eran preguntas de opción múltiple ni de respuesta exacta. Y me quedé pensando, la crítica en nuestro medio no sé qué tan aguda sea, yo a veces quisiera tener una buena crítica de mis trabajos y no, nunca he tenido una crítica que considere fuerte EP5.

En cuanto a la tendencia a introducir listados de autores, yo la rastrearía muy fácilmente a los investigadores de las ciencias duras porque ellos son “acumulativos”, y entonces sus textos llevan n-mil citas de gente que ha ido avanzando [en una temática de investigación], y que supuestamente un investigador conoce cuando trabaja en esa temática. En las ciencias sociales, en las que el trabajo es “re-interpretativo”, esa cosa no la puedes hacer EP8.

Después de haber hecho referencia al bachillerato, María, como acuciosa analista de sus propias experiencias, identificó con suma precisión cómo algunas decisiones de su vida resultaron fundamentales para hacer aflorar con mayor claridad lo que serían sus intereses de formación en la educación superior y, por ende, la orientación de su trayectoria profesional; ella lo expresó de la siguiente manera:

Hay algunas decisiones trascendentales en mi trayectoria de vida que marcan en muy buena medida mi dedicación a la investigación en general, el enfoque sociológico que conservo en todas mis actividades profesionales y la atención puntual al campo educativo como objeto de mi interés profesional. Creo que la primera es haber decidido cursar el bachillerato universitario y no la Normal, [que era] la otra opción ofrecida por la escuela en la que cursé toda mi educación básica (desde primero de primaria hasta el último año de bachillerato). La segunda fue haber ingresado de inmediato a la Universidad Nacional

Autónoma de México, pero no a la carrera de leyes, sino a la de su heredera muy próxima, la entonces Escuela de Ciencias Políticas y Sociales, recién independizada de la Facultad de Derecho; fue desde los primeros momentos de mi vida universitaria cuando me enamoré de la sociología. La tercera decisión fue aceptar truncar mis estudios en la Facultad de Ciencias Políticas a cambio de ingresar, a los dieciocho años recién cumplidos, a un programa piloto de maestría en Sociología en la Universidad francesa de Montreal, Canadá. Obtuve el grado de maestra en Sociología (M.A. Sociologie) con distinción, de manera muy precoz, cuando apenas debí haber estado terminando la licenciatura RPI.

El conjunto de estas decisiones referidas por María parece haber definido en buena parte su ruta profesional; sobre todo, la tercera decisión que tomó da cuenta, por una parte, de una especie de “sana urgencia” por acceder a buenas opciones de formación, y, por otra, de una capacidad extraordinaria para alcanzar con muy buen nivel los objetivos que se propone, desde muy temprana edad. Sin embargo, aun las buenas decisiones tienen consecuencias, y el hecho de obtener el grado de maestría antes de completar sus estudios de licenciatura le trajo un problema de “asincronía”⁴ que no pudo resolver de manera definitiva a pesar de haber revalidado en la UNAM algunos de los cursos de la maestría y presentado a título de suficiencia muchas de las materias que le faltaba acreditar para obtener el título de licenciatura. Ella lo expresó en forma de broma diciendo: “de haber sido una niña prodigio que sacó una maestría sin haber sacado la licenciatura, ahora soy una rémora de delitos de asincronía” (EP5); no obstante, esa situación no fue obstáculo para que pudiera obtener su doctorado en el DIE, no le ha generado algún problema laboral, ni le ha impedido contar con reconocimientos como el del SNI, por ejemplo.

⁴ Término que se usa en el sistema educativo mexicano para hacer referencia a casos en que los estudios de un determinado nivel se han realizado sin haber completado en su totalidad los del nivel anterior.

De allí en adelante, la disposición de María para hallar las buenas oportunidades de desarrollo profesional que se le presentan y para vivirlas con dedicación, entusiasmo y compromiso, se convirtió en el sustento principal sobre el que ha construido su ya larga y reconocida trayectoria profesional. Así se puede percibir en planteamientos contenidos en su relato, como el que se presenta a continuación:

A partir de estas decisiones, puedo considerar más bien la existencia de oportunidades increíbles de desarrollo profesional a cuyos desafíos y retos pude responder debidamente: la oportunidad de ser “ayudante – multiusos” de investigación de Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa, durante los primeros años de la existencia del Centro de Estudios Educativos, y la primera “becaria” de ese Centro aprovechando una beca ofrecida por la República Federal Alemana para conocer —por cerca de un año— los programas e instituciones de educación de adultos en ese país. La oportunidad de ser la primera investigadora formal de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM; la oportunidad de diseñar la asignatura de Sociología de la Educación para la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, en la que conseguí la titularidad por oposición e impartí el curso por más de diez años. Por último, la oportunidad de ingresar al Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, en el que he estado desde 1977, y donde fui jefa de departamento de 1981 a 1986 RP2.

Una mirada a la lista de oportunidades de desarrollo profesional identificadas por María, permite entender el calificativo de *increíbles* que ella misma les dio, tan solo el contacto directo y cotidiano con los personajes del Centro de Estudios Educativos (CEE), institución pionera de la investigación educativa en México, llevó a la entrevistadora a comentarle “yo creo que tú eres un extraordinario ejemplo de que se aprende a investigar investigando con investigadores consolidados y realmente aprendiendo de ellos, esa figura cercana de Pablo Latapí que tuviste es de dar envidia” (EPI3), comentario al que ella agregó:

Pues mira, te voy a decir una cosa, yo nunca hice con él una investigación con trabajo de campo, algo así como “vamos a hacer tantas y tantas entrevistas y vamos a hacer tales y tales observaciones y vamos a preparar entrevistas”. En ese sentido, los investigadores eran Carlos Muñoz, Manuel Ulloa y Guillermo de la Peña; en particular, Carlos era especialmente meticuloso en la metodología. Pablo era un gran pensador, era un gran ensayista, crítico, pensador; lo que tenía Pablo era una claridad de pensamiento y una capacidad de argumentación impresionantes. Pablo me corregía todo y me enseñó a escribir, eso sí. Se lo decía yo de broma: “llego yo con mis textos y me los regresas todo en rojo”, todo señalado, y eso es algo que aplico con mis alumnos, las lecturas muy cuidadosas de lo que dicen, porque cuando hablan, pues no sabe uno, suena muy bonito, pero a ver, ahora escríbelo EPI 3.

Este último comentario de María, en el que se refleja el cuidado máximo con el que Pablo Latapí revisaba sus trabajos, tal como ahora ella lo hace, tocó una “fibra sensible” de la entrevistadora, quien es también tutora y directora de tesis, la cual expresó:

Yo percibo que estamos en una época en que muchos de los académicos directores de tesis se han desafanado de la revisión de todo lo que es argumentación, redacción, articulación, sintaxis, porque consideran “eso es forma y yo voy nomás al contenido”; entonces hay trabajos que pasan a lectura de los comités tutoriales, en los cuales aparece una gran cantidad de frases sin sentido, mal articuladas, sin un hilo de argumentación, con errores ortográficos, de sintaxis y demás. He percibido eso casi como una moda. Lo veo en los trabajos que me toca leer, de universidades distintas, no solo de la universidad donde yo laboro, y digo ¿qué está pasando con los académicos que dejamos de ser cuidadosos y meticulosos, que no nos preocupamos por enseñar y revisar esos aspectos tan importantes? EPI 4.

Al respecto María hizo el siguiente comentario:

Es que yo pienso que eso no es forma, la argumentación es absoluto y estricto contenido de fondo; si tú no eres capaz de argumentar y de ir armando y construyendo el argumento que vas a defender al final, lo que tienes es un dato pero lo tienes que construir, tú no puedes basarte nada más en la cita para decir que ya es suficiente, al contrario ¿no? Yo tengo la desventaja [o ventaja] de que no reviso trabajos que no sean del DIE, y en el DIE somos sumamente cuidadosos, yo creo que todos EPI4.

La exploración de las experiencias de María continuó hacia la recuperación de sus primeros contactos con una formación para la investigación, los cuales tuvieron lugar en los estudios que realizó en la licenciatura:

Fue en la UNAM, en la entonces Escuela de Ciencias Políticas y Sociales, en el curso piloto, donde tuve mi primera experiencia de metodología de investigación documental, donde aprendí a buscar y registrar bibliografía, a revisarla sistemáticamente, elaborar fichas y reseñas de varios tipos. Ese curso, a cargo del maestro Henrique González Casanova, fue mi primera experiencia formal de investigación, aunque limitada a fuentes documentales. Fue también un excelente curso de redacción dictado con toda claridad por el maestro RP3.

El fragmento anterior, en el que María refiere dos aprendizajes clave que logró en la licenciatura, por una parte la búsqueda, el registro y la revisión sistemática de fuentes documentales, y por otra la redacción, hace pensar que estos tendrían que ser los aprendizajes mínimos indispensables que todo estudiante de licenciatura habría de lograr, no solo como herramienta fundamental para todos los demás aprendizajes necesarios en la profesión para la que se forma, sino como el inicio de una formación para la investigación que habrá de ir ampliándose y consolidándose en sus estudios posteriores.

No obstante la riqueza de lo que ella había aprendido en la licenciatura, dado que María expresó que su experiencia de investigación estuvo “limitada a fuentes documentales”, en la entrevista se le comentó: entonces, al

llegar al posgrado, ¿sentiste algún vacío de formación o cómo lo resolviste? Ella agregó:

En la licenciatura fue la primera vez que hice una investigación sobre un tema que yo había decidido (...), a Henrique González Casanova le daba mucha risa porque yo tomé como tema “Las ilegalidades que estaban sucediendo en la Cuba de Castro”; ¿por qué?, porque mi papá era abogado, porque toda la parte de las ilegalidades estaba muy documentada por la asociación internacional de juristas, Henrique nomás me decía: “bueno, pues a ver cómo te libras de haber hecho un trabajo en contra de la revolución cubana”. No pasó a mayores, fue un trabajo estudiantil, pero fue la primera vez que hice una investigación sobre la base de puro documento; evidentemente, yo ni siquiera hice revisión histórica de periodismo donde pudiera ver la actualidad, yo tenía documentos más o menos claros: “el atentado contra las empresas tales y cuales”, todo eso lo tenía, y Henrique se moría de risa, después me lo recordaba de vez en cuando EPIIO.

Con esta información complementaria, el panorama de lo que María había aprendido en la licenciatura se enriqueció, quedó precisado que no solo había sido un aprendizaje asociado a una situación “normativa” de cómo buscar y trabajar con documentos, o cómo utilizar las reglas ortográficas; había sido una experiencia de decidir un tema a trabajar por vía de la investigación documental y avanzar en ella, lo cual traslada lo aprendido a otra dimensión de profundidad. Como buena analista, cuando María leyó la recuperación de la experiencia narrada en el párrafo anterior agregó: “esto orientaría sin duda a la insuficiencia de una investigación documental basada en un solo tipo de documento” CMDI 2.⁵

Así, María manifestó no haber sentido un vacío en su formación para la investigación al llegar al posgrado. Sobre su experiencia en la maestría, relató:

⁵ Este tipo de código es el que María puso a su observación cuando leyó el texto que recuperó sus aportaciones a la presente investigación.

Durante los estudios de la maestría no recuerdo haber tenido ni siquiera experiencias simuladas de investigación, pero sí muy buenos cursos de metodología de investigación sobre la base de textos franceses y norteamericanos a los que todavía recorro en ocasiones. Mi interés por participar en un proyecto de investigación para el que una profesora canadiense estaba reclutando estudiantes se vino abajo cuando me rechazaron porque mi idioma no era el francés, y no me consideraron apta para una investigación basada en entrevistas RP3.

Llegando a la maestría en Canadá, ahí sí tuve cursos sobre métodos de investigación ya mucho más bien planteados: la observación, la entrevista, los cuestionarios, las encuestas. Sí tuvimos cursos de investigación (...), hasta la fecha tengo mis libros de lo que estudié en Canadá, pero no hubo experiencias reales de investigación, había ejercicios EPI0.

En relación con esta experiencia de María, nuevamente surgió una inquietud de la entrevistadora, que se expresó en los siguientes términos:

Fíjate que eres de las pocas personas que refieren aprendizajes importantes a partir de cursos de metodología de la investigación. Esos cursos están muy desvalorados, muy cuestionados en el sentido de que, desde hace tiempo, hay quien ha dicho que no se aprende a investigar con cursos de metodología EPI1.

La respuesta de María en este sentido fue contundente:

Pues será que son malos cursos. Es que luego sí se convierten en cursos demasiado formales, pero yo creo que si no tienes ni idea de lo que es algo; por ejemplo me acuerdo muy bien de lo que es una muestra, ¿no? Eso lo aprendí allí; además estaban muy relacionados el curso de estadística y el de metodología, tú no puedes llegar simplemente y sacar al primero que te encuentras en la puerta de una escuela, que me costó después trabajo para aceptar las investigaciones cualitativas; pero bueno, ahí hay una frase muy buena sobre que en las investigaciones cuantitativas haces la misma pregunta a mucha gente y en

las cualitativas haces una profundización de una sola. Entonces sí, yo aprendí mucho, esas experiencias fueron de la maestría en Canadá, aprendí ahí con ellos, aprendí cómo se hacen los cuestionarios, las preguntas de control, qué tienes que poner cuando haces un cuestionario, cuando haces una entrevista, cómo te das cuenta de si el entrevistado está inventando o no, todo eso lo aprendí ahí, y después, claro que empiezas a profundizar en lo que ya haces
EPII.

Ese matiz que María dio a su comentario sobre la formación para la investigación asociada a cursos de metodología de la investigación resulta de sumo interés, pues desde hace algunas décadas, académicos como Sánchez Puentes (2000), reconocido en México como uno de los formadores de investigadores que más han aportado sobre la didáctica de la enseñanza de la investigación, insistió en que los cursos de investigación habían sido sobrevalorados y que, en muchos de ellos, los estudiantes aprendían a decir cómo se hace investigación, mas no a realizarla como tal. La clave está, entonces en analizar desde cómo se concibe la metodología de la investigación, hasta la calidad con que se seleccionan las estrategias para propiciar el aprendizaje en ese tipo de cursos; desde luego, teniendo en cuenta algo que María agregó cuando leyó el presente texto:

Y después de los cursos, por supuesto, realizar investigación. Los cursos son un antecedente necesario, pero no suficiente. No creo que pudieras hacer investigaciones sin tener los conocimientos de un buen curso de cómo hacerlo, desde la pregunta inicial hasta la redacción del informe (...), pasos difíciles cada uno CMDI3.

Por otra parte, tal parece que los cursos de metodología que María tomó en Canadá se orientaron sobre todo a “formas concretas de hacer” en aspectos muy vinculados con lo que es el acercamiento al campo en los procesos de investigación, y que esa característica dejó en ella una huella importante, según puede desprenderse de los siguientes comentarios:

Después aprendí mucho con mis colegas, con Eduardo Weiss aprendí muchísimo porque trabajé con él y luego, cuando tratas de dirigir a los alumnos, pues también, ¿no?, cómo se hacen las entrevistas y cómo sacas (...), todo eso, pues, hay que recuperar y hay que ver nuevos textos que tengo para enseñar a los alumnos donde sí ves que hay cosas que tienen que aprender antes de irse al campo; pero bueno, ¿será cuestión de equilibrios?, o no sé EPI 2.

El puro curso, ¿qué te dice?, pues a lo mejor hay cosas que te sirven un año, dos años después. Yo no apliqué [de inmediato] lo que aprendí en la Universidad de Montreal, lo apliqué hasta dos o tres años después y, por ejemplo, en la tesis de maestría que hice ahí (...), una de las cosas que aprendí fue que primero tienes que analizar las investigaciones previas que te dicen cómo otros se acercaron al campo y construyeron sus datos, nada de teorías en abstracto, aquel famoso “marco teórico” que hasta la fecha me provoca conflictos EPI 2.

La recomendación muy clara que siempre he hecho [a mis tesisas] es evitar los mamotretos obtusos y confusos de “marco teórico” que se consideraban indispensables en la época; todavía hace un par de años tuve una confrontación con estudiantes argentinos atorados en la terminación de sus tesis porque no pasaban del marco teórico, cuando les recomendé que lo hicieran a un lado y se fueran a revisar sus datos RP 5.

Cuando María cursaba la maestría, fue a la biblioteca del Centro de Estudios Educativos (CEE) a documentarse para rehacer el trabajo final del curso de Sociología de la Educación del programa de maestría (en 1965). Cuando terminó el programa se quedó como ayudante voluntaria en el CEE, e hizo la tesis en 1967; allí encontró apoyos muy importantes, pero la discusión final de su tesis la tuvo con el tutor que le asignaron en la Universidad de Montreal:

En el CEE precisé el objetivo de mi tesis de maestría, supongo que con apoyo de los comentarios informales y formales de los investigadores del CEE; realicé el

trabajo de campo y redacté los primeros borradores. Me interesó un problema que apenas empezaba a resaltar en la época y su importancia es vigente hasta la fecha: la influencia del nivel socioeconómico en aspectos internos del avance escolar. Mi interés puntual fue la aspiración que manifiestan los alumnos que concluyen la educación primaria —en ese entonces la educación obligatoria— sobre su futuro escolar, según su nivel socioeconómico. Los resultados fueron muy claros; también apareció la influencia del sexo y de la trayectoria escolar previa en esas aspiraciones. El doctor Pablo González Casanova, entonces director del ahora Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Autónoma de México (IIUE/UNAM), me apoyó en la identificación de los niveles socioeconómicos. Mi director designado por la Universidad de Montreal, el profesor Pierre Dandurand, fue determinante en la elaboración del informe final de tesis, todavía recuerdo la maestría con que me precisó el tipo de organización de las variables, de los argumentos, de los capítulos, de las conclusiones RP4.

Cuando llegué a Canadá con mis datos, de pronto mi tutor nada más me dijo: “mira, esta es una variable, esta es la otra, así se relaciona, eso es la tesis”. Entonces, vas aprendiendo en la medida en que vas haciendo cosas EP13.

Al final obtuve una mención de distinción por la tesis desarrollada. Mi tesis [de maestría] fue el primer libro publicado por el CEE; alguna joven investigadora, más joven que yo ciertamente, me comentó que se había decidido por la investigación educativa cuando lo leyó. Ese ha sido uno de los comentarios de mis estudiantes que más me han emocionado RP4.

Es importante destacar el hecho de que, en el tiempo en que María elaboró su tesis de maestría, ya estaba incorporada al CEE y allí realizaba diversas tareas que directa o indirectamente fortalecían su formación para la investigación; eso tuvo una gran trascendencia, pues fue beneficiaria de una “formación en la práctica misma de la investigación” al lado de investigadores consolidados, la cual es considerada como estrategia artesanal ideal para

enseñar/aprender a investigar. De allí en adelante, vivió experiencias que ella ubicó como grandes oportunidades:

Puedo considerar la existencia de oportunidades increíbles de desarrollo profesional a cuyos desafíos y retos pude responder debidamente: la oportunidad de ser “ayudante – multiusos” de investigación de Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa, durante los primeros años de la existencia del Centro de Estudios Educativos (...), ellos me enseñaron, por vía directa, en los apoyos que me solicitaban, a precisar problemas, a buscar información, a redactar informes argumentados. Mis primeros trabajos “originales” fueron varios boletines estadísticos de los que publicaba mensualmente el CEE como información básica de lo que pasaba en la educación en México. Fue la primera vez que se analizaban las estadísticas —que tenía que ir a recuperar a mano del departamento de estadística de la SEP— conforme a los conceptos de oferta-demanda-eficiencia, pirámide escolar, etc. También hice dos estudios breves sobre la televisión educativa RP3.

En relación con su formación en el doctorado, María habló poco; solo refirió que esos estudios los realizó cuando ya laboraba en el DIE, en un programa *ad hoc* que esa institución diseñó para los académicos que laboraban allí y todavía no habían obtenido el grado; la experiencia central de formación en dicho programa fue la realización de una investigación cuyos resultados plantearon en la tesis de grado. En esa tarea debían ser asesorados por académicos externos al DIE: el director de tesis de María fue Guillermo de la Peña, con quien ella había tenido contacto en el CEE y a quien reconocía como un valioso y estricto formador; cuando María se refirió a él en diversos momentos de la entrevista, expresó afirmaciones como la siguiente: “nuevamente debo resaltar la atención de Guillermo a la argumentación y a la redacción, las correcciones puntuales al respecto” EP8.

Entre la obtención del grado de maestría y el de doctorado, hubo un amplio espacio de tiempo en el que María fue consolidando su experiencia como investigadora, así como sus publicaciones, de tal manera que, desde

antes de ingresar al doctorado, ella había sido reconocida como investigadora nacional por el SNI. Este es uno de los casos en que el aspirante al grado cuenta ya con una sólida formación para la investigación y vasta experiencia en el oficio de investigador; sin embargo, María puntualizó: “tuve que demostrarlo fehacientemente con una tesis estricta de doctorado, resultado de investigación de campo” CMDI 8.

2. Los inicios en la tutoría y dirección de tesis. Las primeras estrategias

En la carrera del académico que labora en educación superior no solo es relevante aprender a investigar, consolidar la producción de investigación, participar en redes y eventos académicos, así como ser buen docente a cargo de cursos o seminarios; hay otra función de gran envergadura que también es necesario saber realizar: la tutoría y dirección de tesis. Esta última función también se aprende, no en un manual ni en un reglamento, sino en la experiencia misma de llevarla a cabo, de reflexionar sobre ella, de analizar cómo la realizan otros investigadores/formadores (incluidos los que fueron los propios tutores/directores de tesis), de evolucionar aprendiendo de la experiencia, de sistematizar (hasta donde es posible) la tarea que se realiza en ese sentido. Por ello, en este apartado nos acercamos a las experiencias que María vivió al iniciarse como tutora y directora de tesis.

Durante el período que estuve en la UNAM, como investigadora de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (1969-1976) y como profesora de la asignatura de Sociología de la Educación, no tuve compromisos formales de dirección de tesis, si acaso alguna que otra responsabilidad como director asignado, cumplida mediante lecturas y comentarios a propuestas de alumnos. Recuerdo el tremendo dilema que me provocó el caso de una alumna cuya tesis aprobada por mí fue rechazada por un muy estricto profesor miembro del jurado: Manuel Pérez Rocha. Fue en el Departamento de Investigaciones Educativas [desde 1977 hasta la fecha] donde tuve mi primera responsabilidad como directora de tesis de maestría, como una de las funciones básicas de los investigadores del Departamento RP5.

El comentario de María sobre el dilema que vivió cuando un profesor rechazó una tesis de licenciatura que ella había aprobado dio pie para pedirle en la entrevista que ampliara un poco su comentario sobre esa experiencia; al respecto respondió:

Fue [una tesis] de licenciatura en la Facultad de Ciencias Políticas, el problema [surge] cuando tú lo que ves es el avance de un alumno y no el resultado burdo; esta era una chica de la que recuerdo haber visto sus avances, lo mal que estaba el trabajo que presentó inicialmente, entonces ves una mejora y luego, pues ya, ya es tiempo, ya tiene que recibirse y ya. Entonces yo aprobé, y creo que aprobé sobre la base de toda esa mejora que había yo visto, pero cuando llega un voto en contra, eso sí me preocupó muchísimo, ¿qué fue lo que pasó?, lo que pasa muchas veces es que la gente no se mete en conflictos y el jurado que no aceptó renunció y dejó su lugar a otro que aprobó la tesis, pero lo que más me preocupó fue esa dificultad que se te presenta cuando llevas la relación [el seguimiento] de un alumno y te fijas mucho en sus avances, al grado de que ya no te das cuenta de si el resultado fue o no correcto, ¿no? Esa es la impresión que me dejó a mí EPI 6.

A propósito de este último comentario de María, la entrevistadora le planteó: “hay otro momento de tu relato en el que dices que valoras mucho el esfuerzo, ¿no te ha sucedido que haya mucho esfuerzo con pobres resultados?, ¿qué haces en esos casos?” EPI 6. Al respecto, ella expresó:

Bueno, la primera vez fue esa, las otras veces ya no le doy tanto peso al esfuerzo, veo los resultados (...), es interesante lo que puede cambiar un alumno, tengo ahorita dos casos en mente de tesis de maestría, uno formaba parte de un proyecto y el estudiante tenía que entregar ya sus resultados; cuando vi el primer capítulo dije: “qué horror, no es posible, pues lo voy a escribir con él porque tenemos que terminarlo”, y en cuanto le corregí el primer capítulo, así brutalmente, los siguientes capítulos salieron muy bien. Interesante, impresionante, pero, además, luego me dije: “¿cómo le pude decir que no escribía

bien?”, porque es escritor, es literato, es crítico de cine, y entonces lo que pasó es que no había entendido bien lo que estaba escribiendo y a la hora que, a partir del primer capítulo lo entendió, de ahí para adelante sacó muy buen informe. Otra persona a la que le dije, ni siquiera en la tesis, después del primer curso, le dije: “si esto no cambia, no sigues en el programa”. Pues cambió radicalmente. También me ha pasado, no con alumnos míos personales, [sino] de los que solo conoces el resultado [como sinodal o lector], donde otros profesores defienden el proceso y también en el proceso es importante considerar a la persona, pero yo sí digo: “pues este resultado no está bien, no es correcto”. Pero entonces, nunca hacemos decisiones de esas tomadas por una única persona, eso es muy importante EPI 7.

Cuando tú en el DIE repruebas a un alumno, es su muerte académica, y no puedes tomar la decisión como profesor único, tienes que hablar primero con todos los profesores que coinciden (en el mismo semestre), y segundo, pues hablar también con él, y entonces siempre salen los alegatos a favor, y lo que pasa muchas veces es que la persona se eterniza en la obtención del grado. Yo creo que hay que saber equilibrar entre el esfuerzo y el resultado, el resultado tiene que tener prioridad. Ahora, también he sido muy insistente en entender los procesos de los alumnos; por ejemplo yo defendiendo a capa y espada el respeto a sus enfermedades, incluyendo las depresiones, los estreses, los alumnos tienen derecho al tiempo de recuperación de una presión de esa naturaleza, porque es impresionante lo que viven los alumnos, presiones y depresiones EPI 7.

María señaló que fue en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) donde tuvo su primera responsabilidad como directora de tesis de maestría, en cumplimiento de una de las funciones básicas de los investigadores del Departamento. Se refirió a esa etapa de la siguiente manera:

Inicialmente, conservé la estrategia de leer, comentar y corregir los trabajos que me presentaban los alumnos. La única estrategia consciente, derivada de mi experiencia en la Universidad de Montreal, fue recomendar desde entonces

lo que ahora es parte constitutiva de una tesis: la revisión exhaustiva de las investigaciones previas sobre el tema y la elaboración de una especie de estado de conocimiento sobre el tema de interés para detectar exactamente dónde y cómo sería la contribución del tesante RP5

En el comentario anterior se pueden percibir dos elementos sobre las “estrategias” con que María empezó a atender su función como tutora/directora de tesis: el primero parece una respuesta “natural” (leer, comentar, corregir) de quien tiene ante sí esa nueva responsabilidad; el segundo, como “huella” de la experiencia que vivió en su proceso de formación en la maestría, esto es, como aprendizaje de estrategias utilizadas por sus propios formadores. En el fragmento que se presenta a continuación aparece ya un rasgo que, más que referirse a una estrategia, refleja la forma en que ella asume el compromiso de tener a su cargo la tutoría/dirección de tesis:

Creo que siempre me ha preocupado la dificultad de identificar las necesidades de mis alumnos tesantes para elaborar y concluir sus tesis. Identificar los problemas que presentan sus avances no es muy difícil, el problema es saber qué recomendarles para que los superen. Creo que durante algunos años, y varias tesis, mi papel como directora siguió siendo la lectura cuidadosa de las propuestas y avances de mis tesantes, y las recomendaciones derivables de esa lectura. Pero era claro que más que dirigir, estaba yo acompañando (...), algunas de mis tesantes fueron excelentes, pero considero que el mérito fue realmente de ellas, y mi contribución se centró en acompañamiento, lectura cuidadosa y atención muy directa. Aprender a realmente dirigir me ha llevado, creo, todos los años que llevo haciéndolo RP5.

A propósito del comentario anterior, la entrevistadora le comentó: María, hay una cosa muy interesante, tú distingues entre “acompañar a un estudiante en su tesis” y “dirigir a un estudiante en su tesis”. Hablas de que en una primera etapa lo que tú hacías sobre todo era “acompañar”; esto es, leer con mucho cuidado, hacer observaciones y recomendaciones, pero que la

“dirección” te ha supuesto un aprendizaje más largo, mas no encontré en tu relato a qué te refieres cuando dices “dirección”. Al respecto, María añadió:

El meollo del asunto, sí, yo también me lo pregunto, porque creo que lo identifico cuando los alumnos participan en mis proyectos de investigación, que yo anticipo lo que deben hacer, esa es para mí la parte de la dirección, yo anticipo y le digo: “tienes que hacer esto y tienes que ir a tal lado y tienes que buscar tal información”, y esa es la parte que considero más de dirección, irle diciendo por dónde tiene que ir, pero tengo muchos alumnos, sobre todo los buenos alumnos, que trabajan solos y entonces los acompaño, y cuando no son muy buenos alumnos, la dirección [de una tesis] que no esté adscrita a un proyecto mío me cuesta mucho; esto es, cómo anticipo lo que esa persona deba hacer EP20.

En un caso yo quería que la tesis fuera sobre qué formación tiene un egresado de secundaria para trabajar; en ese tiempo era la educación básica obligatoria, la última escolaridad, y bueno, la alumna se fue por las culturas juveniles y sí sacó una buena tesis y después identificó cómo los que no estudian, después se meten a los centros de capacitación para el trabajo, y cómo hay en los centros de capacitación estudiantes universitarios, cosas muy interesantes, pero no había forma de que yo le dijera lo que quería que hiciera, porque ella tenía sus propias ideas, entonces a mí me cuesta hasta la fecha cómo anticipar qué lecturas darle a un estudiante, qué conceptos tiene que manejar bien, qué tiene que profundizar; anticipar eso me cuesta trabajo; en cambio, pues, revisarlo y decirle y comentarle, eso es el acompañamiento, que es mucho más sencillo, cuesta mucho trabajo, o sea, es mucho tiempo, pero es más sencillo ver por dónde va que anticipar por dónde debería de ir. Creo que eso es lo que quiero decir EP20.

En ese momento, la entrevistadora explicó a María que le había pedido el comentario anterior porque, desde su percepción, “acompañar” es quizá la postura más deseable en la tutoría y la dirección de tesis, precisamente para dar oportunidad al estudiante de que sea él mismo quien vaya definiendo

qué hacer y cómo hacerlo, por aquello de que es necesario que el investigador en formación desarrolle autonomía e independencia intelectual (Moreno, 2002); esto no significa que el director / la directora de tesis dejará de dar pistas o sugerencias al estudiante, incluso tendrá que leer cuidadosamente, comentar y hacer observaciones a sus avances, pero no será quien tome la iniciativa para definir lo que habrá de hacer el estudiante en un momento dado del desarrollo de su tesis, postura a la que invita Ferry (1991, p. 55) cuando afirma que:

Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros.

Al examinar otras aportaciones de María, fue notorio que su concepción de “acompañar” está orientada en este último sentido; eso se ilustra en el siguiente comentario:

Me llevo bien con los alumnos, los respeto mucho en el sentido de lo que ellos quieren hacer, impulsarlos, o realmente decir: “oye, no, por aquí no va”. Cuando llegan con un tema precioso, ahí viene el primer momento de la empiria (...), “¿cómo le vas a hacer?, ¿a dónde vas a ir?, ¿a quién le vas a preguntar?, ¿qué le vas a preguntar?”. Entonces ahí se muere el tema cuando no hay posibilidad de hacerlo EP26.

En forma posterior a la lectura del texto en que se habían recuperado sus aportaciones, María siguió reflexionando sobre si podía afirmar que “dirigía” a sus tesis, o no; esto trajo como consecuencia una nueva entrevista en la que ella especificó: sí hago un trabajo de dirección, no del tipo “tú vas a hacer exactamente lo que yo te estoy diciendo de principio a fin” E2P4, pero sí lo hago en diferentes etapas del proceso de elaboración de la tesis,

cosa que ejemplificó señalando momentos y formas en que ella hace labor de dirección con sus tesisas:

- a) Orientándolos a precisar la pregunta de investigación hasta que encuentren una que dé pie a desarrollar una investigación.
- b) Insistiéndoles en la búsqueda y revisión de investigaciones previas sobre la temática que están investigando.
- c) Haciéndolos caer en la cuenta de que no pueden dar el salto de las grandes teorías al mundo de la empiria en el que su pregunta de investigación habrá de encontrar respuesta, para lo cual los orienta hacia la búsqueda de teorías intermedias que puedan sustentar su trabajo.
- d) Propiciando que se acerquen al campo lo más pronto posible sin esperar a tener una construcción teórica de gran densidad que luego no podrán “descender” hasta el referente empírico.
- e) Apoyándolos para que enriquezcan la interpretación de lo que encuentran, lo cual supone a los tesisas aprender a *ver* más allá de lo que sugiere una primera lectura de lo encontrado.
- f) Apuntalando la consistencia de su informe de tesis, tarea que es de gran envergadura, y que apoya por diversos medios: escribiendo con los tesisas, ilustrando con algún esquema la gran argumentación que estará presente en su trabajo, armando junto con ellos la estructura del trabajo que se reflejará en su índice, haciéndoles caer en la cuenta de cuáles conclusiones tienen, o no, suficiente sustento.

Las acciones que acaban de presentarse fueron ubicadas por María como propias de la función de *dirección* de tesis que ella realiza; por su naturaleza, cabe designarlas también como mediaciones o andamiajes que ilustran una de las múltiples formas de dar concreción a la contribución de los directores de tesis a los procesos de formación de nuevos investigadores, a propósito de la elaboración de su tesis de grado.

Por otra parte, en la línea de las estrategias que María ha ido desarrollando para contribuir a la formación de quienes tiene a su cargo en tutoría

y dirección de tesis, hay una a la que hizo referencia con gran entusiasmo: se trata de seminarios colectivos en los que participan varios estudiantes, todos en condición de ser tesistas. Son seminarios a los cuales ella califica como “fascinantes”:

Es una maravilla tener a los estudiantes [juntos] porque, en primer lugar, se tienen muchísima confianza entre ellos, se preguntan y se consultan mucho más de lo que te consultan a ti, y traen libros y discuten y hacen ver muchas cosas. No me gusta tener un solo alumno, ahorita estoy en esa situación [con una estudiante], y esa pobre chica yo creo que está sufriendo ¿qué hacemos ella y yo juntas? Pues leer lo que tenga, ¿no?, ni siquiera nos reunimos con tanta frecuencia; en cambio cuando tenemos un grupo, pues regularmente nos reunimos, hay lecturas que revisar, se revisan entre sí. Esa es una maravilla, los recursos que tienen los estudiantes, me acuerdo de que en el libro de *La formación de nuevos investigadores educativos* (De Ibarrola y Anderson, 2015), el doctor Phillips lo recomienda cuando comenta la estrategia de que compraba una pizza y se juntaba con sus alumnos; nosotros no compramos pizza pero nos reunimos con café y galletas con toda regularidad EP2 I.

Me imagino que, si tienes temas muy diversos [entre los participantes en el seminario colectivo], eso es un problema para el lector, pero cuando trabajas en algo que es tu tema, que es el que tú conoces, y manejas un grupo de ocho o diez estudiantes, de los mejores proyectos que he tenido es el de una investigación en León que la hice con estudiantes de la Iberoamericana, eran siete estudiantes y trabajamos muy bien, luego hace poquito un seminario como con ocho o nueve estudiantes también, son muy padres esos seminarios EP2 I.

A propósito de los temas muy diversos a los que un director de tesis puede o tiene necesidad de atender, según apareció en el fragmento anterior, se le comentó a María: fíjate que en las entrevistas para esta investigación hemos encontrado dos posturas; la de quien dice: “no importa qué tema trabajen,

lo importante es la metodología, por lo tanto se puede dirigir cualquier tesis”. Y tu planteamiento que es: “no, hay que conocer el tema”.

Pues sí, yo defendiendo mucho eso, ¿cómo puedes dirigir a alguien sobre un tema que tú no conoces?, ¿cómo vas a revisar las preguntas que haces para una entrevista, si no sabes hacia dónde, o sea, qué clase de preguntas son válidas en una entrevista o qué clase de categorías de observación son válidas si no conoces el tema? Yo pienso que es indispensable, en el DIE se tomó esa decisión colegiada, y por supuesto que mejoró nuestras tasas de titulación; ahora, tienes amplitud, no es estrictamente [que el tema del tesista se inserte en] el proyecto en que estás trabajando, sí hay una amplitud, pero obviamente yo no me voy a poner a dirigir una tesis de enseñanza de las ciencias o de matemáticas, menos aún EP25.

Otra estrategia de formación a la que María hizo referencia surgió en ella como una alternativa de respuesta a lo que siempre ha considerado un reto difícil; se trata de lo que supone para un(a) director(a) de tesis orientar al estudiante para que logre equilibrio entre el trabajo teórico y el trabajo sobre la base de las evidencias; al respecto se le preguntó a María: en ese aspecto que es nodal en la formación del investigador, ¿cómo te has desempeñado?, ¿qué has podido hacer? Su respuesta se registra a continuación en toda su amplitud, dada la trascendencia de la temática que se abordó en ese momento:

Mira, la formación en la Universidad de Montreal me generó una admiración profunda por Robert Merton, que es el padre de las teorías intermedias; entonces eso es algo que yo he defendido mucho, no soporto las confusiones teóricas, a lo mejor no son confusiones, sino abstracciones a tal grado que dificultan el acercamiento a lo empírico; eso no lo acepto yo en lo personal, y a algunos estudiantes les gusta hacerlo así (...), les fascina tener hasta un lenguaje esotérico y se lo digo, es un lenguaje esotérico que no entra EP22.

Lo que hemos ido logrando en el DIE es darle mucho más peso a las teorías intermedias; incluso Rosa Nidia Buenfil ha trabajado mucho, y le digo “eso me lo debes a mí”, pero no, porque yo decía: “es que si ustedes vienen de allá [de la teoría] corren el riesgo de dar un salto mortal y se van a morir en el intento, tienen que darle peso a la evidencia”. Entonces yo prefiero la evidencia, pero también me he dado cuenta de que en algún momento los estudiantes no tienen qué hacer, encuentran un resultado y no saben cómo explicarlo, entonces sí hay que hacer un equilibrio bastante difícil, no sé cómo se hace en cada caso. ¿Cómo puedes hacer un poco más de abstracción buscando equilibrio entre las dos cosas?, te digo, por un lado es el apoyo en las teorías intermedias, y Rosa Nidia sacó algo que defiende mucho y que yo lo acepto, que son las categorías intermedias, que también salen mucho de los trabajos cualitativos de Elsie Rockwell, donde la categoría la sacas de lo que dijo un cuate EP23.

Yo le doy peso a la evidencia, tenemos una historia en el CINVESTAV muy simpática del doctor Rosenblueth, que era fisiólogo; él decía: “el gato tiene siempre la razón” y esa es muy bonita, tú puedes saltar por acá, pero el gato se murió o el gato hizo tal cosa, o sea, la evidencia tiene la razón; pero sí es un equilibrio delicado, porque si no, corres el riesgo de tener puras afirmaciones sin sentido. Entonces, lo que procuro hacer, incluso en el seminario hay un momento en que les digo “se acabó la teoría, ahora se me van al campo”, y ahí también tenemos una historia, por lo menos yo la recuerdo mucho, de estudiantes que estaban haciendo su tesis sobre diseño curricular, ya hace mucho, yo empezaba en el DIE, y estaban en la estratósfera del currículum oculto, el currículum pensado y no sé qué, entonces dije: “¿ya vieron un plan de estudios?, ¿ya leyeron un documento que se llama plan de estudios?, ¿ya saben de qué se trata?”, “no, es que con qué ojos voy a leer eso”, “léanlo, léanlo” EP23.

Entonces hay que tener pues una especie de sensibilidad para saber en qué momentos [los tesisas] se están perdiendo en la estratósfera y en qué momentos están perdidos también en el pantano de los datos, porque los datos pueden llegar a ser impresionantes, como también los momentos de la tesis cuando

terminas el trabajo de campo y dices: “¿y ahora qué hago?”, ya llegaste a la cima y púmbale, te vas otra vez para abajo. Hay que ir con cuidado viendo hasta qué punto llegas de teoría y te digo, usamos mucho ahora las teorías intermedias. Cuando los alumnos quieren sacar, no sé, toda esa reproducción de las desigualdades, les digo: “vayan un poquito más allá, vámonos a las teorías funcionalistas un poquito”. También eso es algo que yo tengo de ventaja, mucha teoría, muchas de las investigaciones son de los americanos, en Canadá teníamos los americanos y los franceses, entonces era una mezcla muy bien lograda. Y por eso también, hacer un marco teórico, no, “ustedes me dicen qué investigaciones leyeron sobre este tema y qué dicen sus autores, cómo relacionaron su teoría con su investigación”. No olvidar la teoría que tienen esos autores, claro. Pero no se trata de ir primero a leer la teoría, te digo que en Buenos Aires, cuando me pidieron un curso para que unos estudiantes terminaran sus tesis, cuando les dije: “ya olvidense de lo teórico” todos manifestaron: “es que el marco teórico no está terminado”, “olvidense del marco teórico, váyanse a ver qué datos tienen y luego regresan, no digo que no regresen”. Pero me veían feo, hasta la fecha no sé si me van volver a invitar EP23.

Ahora, creo que sí hay que ir a lo teórico, también depende de los alumnos y depende de los temas. Hay alumnos que tienen una capacidad mucho mayor para meterse. Esta alumna que quería yo que hiciera su tesis sobre lo de secundaria, cuando presentó su trabajo con el comité [tutorial], una de las cosas que le dijo uno de los miembros del comité, fue: “es que voy en la página noventa y todavía no sé qué es lo que quieres hacer”. Se había metido con la modernidad, con la sociedad líquida, con la posmodernidad, con todo lo que era su obra magna de pensamiento. Yo dije: “¿qué es esto?”, entonces, cuando la otra lectora le dice: “voy en la página noventa y todavía no sé qué quieres hacer y llevas seiscientas páginas y no sé a dónde vas” (...), total, finalmente sí sacó una buena tesis y yo aprendí mucho con su tesis, pero llega un momento en que dices: “no es posible”; otros alumnos que no saben ni cómo explicar o que te dicen: “clases marginales”, “¿qué es eso, a ver, ponte en una categoría un poquito más concreta, ¿estás hablando de ingresos?, ¿estás hablando de

condiciones de vida?, ¿estás hablando de que todos son populares y todos son marginales?, pues tampoco, ¿verdad?”. Entonces sí es un equilibrio difícil de lograr; finalmente, yo me baso mucho en la claridad de la argumentación. Si está bien argumentado y bien escrito es muy difícil que digan cosas falsas EP23.

Una estrategia más que María ha utilizado con sus tesisas es que, en situaciones especiales de parálisis en la escritura o de dificultad para que comprendan cómo se espera que elaboren el texto en el que informan de su investigación para que en este queden claramente especificados todos los elementos que la constituyen, pero sobre todo para que logren argumentar con solidez aquello que sostienen después de realizar su investigación, es escribir junto con ellos, ambos (tutor y tesisas) sentados en la computadora, dialogando y escribiendo. Esta es una estrategia que llamó la atención de la entrevistadora, quien expresó: “a mí me parece un apoyo fuera de serie que te sientes con un estudiante en la computadora y le digas: vamos a escribir”. Al respecto, María expresó que lo hace con cierta frecuencia y que puede mencionar cuatro o cinco estudiantes con los que se sentó a escribir, de allí que se le preguntara, ¿y en ningún caso has vivido que se genere una dependencia de que el tesisas quiera hacerlo todo escribiendo junto contigo? Contestó:

No, la dependencia respecto del producto tesisas posiblemente, pero no mucho, sí hay mejoras sustantivas y [en forma] posterior nada, o sea, después de que un estudiante termina su tesis y se va, no hay dependencia, no la he visto, pero, además, eso lo hago cuando veo que hay materia prima; entonces avanzamos juntos y le digo: “¿Esto es lo que quisiste escribir?”, “sí”. Yo tengo su resultado en la mente, pero [el tesisas] lo escribe quién sabe cómo; entonces, a ver, vamos a ver cómo se traduce esto y lo que he entendido es que por lo general después escriben bien, y hasta así se lo digo: “la idea es que esto que yo hago ahorita es para que después lo hagas tú” (...), es que yo creo que el problema de la redacción es bárbaro, y no es forma, no es punto y coma, es el pensamiento, la

capacidad de expresarte por escrito y de ir construyendo tus argumentos y de decir las cosas con la precisión que merecen EPI 9.

3. Los aprendizajes a partir de la experiencia

Como persona que ha hecho de la reflexión y el análisis uno de sus rasgos distintivos, no solo en el proceder académico, sino también en su identidad como persona, María pudo presentar en su relato una valiosa síntesis de los aprendizajes sobre la formación para la investigación que se han ido derivando de sus experiencias como tutora/directora de tesis; la mayoría de esos aprendizajes ya están insinuados en algunos de los párrafos anteriores, pero son retomados aquí literalmente con todo el interés de conservar fielmente sus aportaciones:

- a) No aceptar dirigir tesis sobre cualquier tema de interés para el alumno, sino exigir que la tesis se inscriba en la línea, y de preferencia, en el proyecto de investigación del director. Ese fue un aprendizaje colectivo de los profesores del DIE que llevó a una decisión de colegio y cambió los criterios de selección de los alumnos hacia finales de los ochenta. No se aceptan alumnos que no se puedan incorporar a alguna de las líneas que se trabajan en el DIE.
- b) Aprender a distinguir entre un hermoso y atractivo tema de tesis y la posibilidad de desprender de ese tema un problema de investigación y delimitar un objeto de estudio. Ese es uno de los momentos clave en contra del marco teórico: responder a las preguntas concretas, en particular cómo, cuándo, dónde, más importantes en ese momento que el por qué o la importancia del tema ideado. Preguntas y respuestas tan concretas como darse cuenta de que los dos años de duración de la maestría están compuestos de meses, semanas, días, que hay días que no se consigue acceso a la información, que hay oficinas con horarios de trabajo, que hay o no información disponible, que las entrevistas ofrecidas no se logran en los días previstos, etcétera, etcétera.

- c) Manejar de manera equilibrada las relaciones de ida y vuelta de la teoría a la información disponible y darle prioridad a esta última: la evidencia (...), es realmente interesante ver el interjuego equilibrado entre una y otra: si la dedicación indiscriminada a un marco teórico abstracto genera parálisis de investigación, la falta de teoría conduce a pantanos en el análisis, de los que es muy difícil salir cuando no hay elementos de teoría para organizar e interpretar la información caótica que resulta muchas veces del trabajo de campo, por lo menos información abrumadora.
- d) Entender las etapas de investigación y su secuencia y duración, los avances posibles, los momentos de estancamiento, los saltos cualitativos en la interpretación, y apoyar a los alumnos cuando las están viviendo, de manera que no desesperen en los momentos en que parece haberse caído en un desierto sin posibilidades de avanzar; entender que hay momentos cumbre en los avances, casi siempre seguidos de la necesidad de nuevos impulsos.
- e) Aceptar la importancia de las teorías intermedias. Hasta la fecha, uno de mis autores favoritos es Robert K. Merton, a quien estudié a fondo en la Universidad de Montreal. Siempre me he opuesto al uso de las grandes teorías para explicar los temas concretos; me he referido a ese uso como la construcción inconsciente de un “salto mortal” que llevará sin remedio a la muerte [del proyecto] en el intento, ya que difícilmente se logra una argumentación articulada de explicación e interpretación de los datos y el resultado son, o afirmaciones absurdas, o pantanos y lagunas sin salida. Una de mis tesantes de maestría, la doctora Rosa Nidia Buenfil, a la que acompañé nada más como lectora de su excelente tesis de grado, ha redactado textos muy provechosos en defensa de las teorías y las categorías intermedias RP6.

Con la intención de explorar un poco más sobre el papel de los colegas como posible fuente de aprendizajes mediante los cuales el tutor/director de tesis va definiendo su forma de actuación con los estudiantes que le son asignados, se le preguntó a María si ha identificado aprendizajes deriva-

dos de su interlocución con los colegas, sobre todo del DIE, pues con ellos comparte el trabajo día a día. En un principio expresó que eran los aprendizajes que ya había señalado en el relato o en la entrevista, sobre todo el de “no meterte en un tema que no conoces” (EP25), pero enseguida hizo un comentario que, por una parte, expresa cierta necesidad de que haya más trabajo colegiado, y, por otra, introduce un asunto fundamental que es el de lograr que los tesisistas terminen su trabajo en el tiempo estipulado por CONACYT. Ella lo señaló de la siguiente manera:

Hay gente que valora mucho el trabajo en forma colegiada, pero no creas que [en el DIE] tenemos un acercamiento tan grande. Ahora estamos haciendo los famosos cuerpos [académicos], yo trabajé mucho con Eduardo Weiss, y con él aprendí lo que era trabajo cualitativo, pero hace tiempo. Todo lo que trabajé con Eduardo Weiss y Eduardo Remedi también en trabajo más cualitativo, he aprendido de metodología cualitativa con ellos, pero así digamos de [haber aprendido] qué cosas no hay qué hacer, pues no sé, no se me ocurre EP26.

Me dan envidia los profesores que sacan a tiempo a sus alumnos, pero todavía no logro saber cuál es el secreto, creo que Rosa Nidia Buenfil es excelente directora, es muy sistemática en su seguimiento de los alumnos, ese tipo de seguimiento más de exigencias, que creo que es lo que ella logra hacer EP26.

Una de las cosas que no hago muy frecuentemente es decirles a los alumnos qué es lo que está bien de sus trabajos, más que hasta el final: “esto sí ya está bien”. Todo el tiempo es corregir, les digo: “a ver si un día no me linchan”, porque entonces hay profesores que insisten: “sí, esta frase está muy bonita”. Y yo, si el resto no está bien, llega un momento en que digo: “no”, hasta que digo “sí”, y entonces ya ese día para el alumno es como de fiesta EP26.

Una vez que salió a la luz el tema de los tiempos en que los becarios de CONACYT han de terminar su tesis, se dialogó un poco más con María sobre ese asunto tan debatido por los académicos que laboran en programas

de posgrado inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), y en general, por las instituciones de educación superior que se ven presionadas y condicionadas en su ingreso o permanencia en el PNPC en función del indicador “porcentaje de estudiantes graduados en tiempo”. María había señalado tener cierta dificultad para que sus tesis terminaran en tiempo, por ello se le preguntó a qué lo atribuía y refirió:

Yo creo que puede atribuirse a una cierta dejadez de los alumnos, porque, bueno, hay una [estudiante] que terminó el día que terminaron los cursos, al día siguiente presentó su examen porque era extranjera, se le acababa la beca y tenía que regresar a su país, entonces fue una muy buena tesis y la presentó. Otra chica que también terminó muy a tiempo junto con una colega que iba mucho más adelantada que ella y la colega no ha terminado; entonces, ¿a qué le atribuyes que no terminen? A veces pueden ser temas de conflicto con el desarrollo de la investigación, pero eso no te debe de pasar cuando estás llevando el seguimiento de una tesis bien, que de pronto llegas y dices: “no, pues este resultado no lo puedo sostener”. Entonces, ahí muchas veces lo que haces es que le das la vuelta, a ver qué es lo que sí puedes sostener, y [analizas] si eso es suficiente, porque obviamente a lo mejor al principio querías llegar a una afirmación equis o zeta y ahora no tienes elementos; pero si no te diste cuenta como director, desde el principio, que eso no iba, pues es falla tuya, no tanto del alumno EP27.

Entonces, por un lado ese tipo de situaciones, o digamos que te falló el método y te fallaron las entrevistas, eso podría ser, pero no debería ser cuando hay un buen seguimiento. Yo creo que a veces puede ser la complejidad del tema y la organización de lo que tienes, cómo organizas tu texto, cómo organizas tu informe final, y ahí es muy claro también, como director, que tú tienes que entender que el informe no es lo mismo que el proceso de investigación. Tú llevas un proceso de investigación y tu informe es otra cosa, no vas a empezar a sacar todas tus dudas y todas tus preocupaciones, ahí tienes ya que llegar a un

informe y creo que ese momento de traducción del proceso de investigación al informe es difícil y algunos alumnos se retrasan mucho ahí EP27.

Así, en el panorama de las variadas razones por las que un estudiante puede no graduarse en el tiempo esperado, en forma independiente de las atribuibles al alumno, María ha “aprendido de su experiencia” algunas cosas que no debieran suceder si hay un buen seguimiento del alumno por parte del tutor/director de tesis, tales como: descubrir tardíamente que el tesista no puede sostener las afirmaciones a que inicialmente quería llegar, porque su método de trabajo, sus procedimientos o sus instrumentos no lo llevaron a generar los elementos suficientes para ello, o que el alumno no tiene claridad sobre las características de un informe de investigación y, por lo tanto no logra avanzar en su elaboración. Es quizá en este último caso cuando María ha tomado la decisión de sentarse a escribir junto con un estudiante hasta que le queda clara la naturaleza del texto que ha de redactar como informe de su investigación.

4. La involucración del tutor/director de tesis en los procesos de formación

La función del tutor/director de tesis está centrada en el seguimiento (orientación, diálogo, interacción, acompañamiento) específico de lo que el alumno lleva a cabo en torno al diseño, realización e informe de la investigación que constituirá su tesis de grado; pero el seguimiento de ese proceso va más allá de la tesis misma, es sobre todo una “experiencia cumbre”⁶ de formación del tesista, la cual puede ser enriquecida por su tutor/director de diversas maneras, no solo porque cada estudiante es único y el objeto de estudio construido para su investigación también lo es, sino también porque cada formador concibe la tutoría y la dirección de tesis de una forma específica y ha aprendido formas de realizarla sobre todo a partir

⁶ Entendida como experiencia que deja tal huella en la persona que se convierte en sustento de nuevas formas de concebir y de hacer en un ámbito determinado de la vida; en este caso, en la manera de comprender y llevar a cabo el oficio de investigador.

de sus propias experiencias, tanto las que tuvo como estudiante, como las que sigue teniendo en el ejercicio de su oficio como investigador y como formador. María sintetizó sus formas de involucración con los procesos de formación que viven los estudiantes a su cargo como tutora/directora de tesis de la siguiente manera:

- a) El seminario de tesis, que consiste en compartir y discutir lecturas metodológicas (hay muchas muy buenas) y lecturas conceptuales. El seminario formado por varios alumnos es maravilloso, el apoyo que se dan “entre iguales”, es excelente, y las sesiones de grupo alcanzan una riqueza extraordinaria. He tenido seminarios de ocho a diez estudiantes, incluyendo estudiantes tanto de maestría como de doctorado, estudiantes de otros profesores e incluso de otras universidades, y siempre han resultado excelentes. Es posible alcanzar esa riqueza con dos o tres alumnos, pero trabajar nada más con una persona reduce al extremo las ventajas de esta estrategia. Las lecturas metodológicas son más fáciles de identificar, incluso hemos llegado a proponer un capítulo común a un par de tesis, elaborado de manera colectiva durante el seminario. Las lecturas conceptuales son más difíciles de elegir, porque cada estudiante tiene sus propios intereses; decidir sobre las lecturas comunes y las personales implica una búsqueda constante, pero también los estudiantes aportan al grupo lecturas de mucho interés que consiguen en consultas informales con otros profesores o con otros estudiantes. El seminario debe tener cierta rigurosidad en fechas; por ejemplo, quincenales, y horas de duración, entre tres y cuatro. Según el tamaño del grupo es más fácil acordar puntualmente cada sesión.
- b) La lectura cuidadosa de sus avances, comentando renglón por renglón, párrafo por párrafo, cuidando la profundidad, la pertinencia y la validez de la interpretación, hasta la geometría del texto. Demostrar la importancia de la consistencia en la argumentación del todo y de cada una de sus partes. Alguna de mis alumnas me comentó que nunca nadie antes la

- había leído como yo lo he hecho, explicando el significado hasta de una coma o punto y coma mal puestos (recordando a Guillermo de la Peña).
- c) En ocasiones, con algunos alumnos he llegado a la escritura conjunta de textos, codo a codo en la computadora, revisando con el alumno el significado de cada frase propuesta, redactando alternativas para expresar las ideas, los argumentos, las tesis. Diseñando conjuntamente el esquema de cada capítulo, a veces del todo a las partes, en otras de las partes al todo. Supongo que mis alumnos se desesperan por la cantidad de veces que modifiqué las revisiones parciales, incluso las previamente consensuadas RP7.

Dado que la formación de investigadores en el posgrado ocurre de manera estrechamente relacionada con las características de cada programa y con los acuerdos que su núcleo académico ha ido tomando de manera colegiada, María precisó que las experiencias que ha tenido se han dado en el contexto específico de la institución y el programa en que ha desempeñado la función de tutora y directora de tesis. Así, por ejemplo, al referirse a los criterios que orientan la asignación de un estudiante a un tutor para que este sea su director de tesis, manifestó lo siguiente:

Creo que es importante aclarar una diferencia esencial: en el DIE los profesores eligen a los estudiantes con quienes trabajarán; por supuesto, los estudiantes también eligen inicialmente en su solicitud dos profesores con los que quisieran trabajar, según sus intereses y los proyectos de los profesores. En ocasiones se llegan a acordar cambios tanto de director como de temas iniciales con los alumnos, pero no se aceptan alumnos que no cuenten con un profesor interesado y comprometido con la dirección de su tesis, que debe formar parte de la línea de investigación del profesor, e incluso del proyecto concreto que este último está llevando a cabo RP8.

De manera similar, María hizo notar que, aunque la forma de acompañar a cada estudiante a su cargo en el trayecto de formación tiene rasgos similares propios del estilo de formación que ella ha ido conformando a lo largo de

su experiencia como tutora y directora de tesis, también suele estar abierta a los cambios que demandan tanto las características de cada estudiante y de la temática que trabaja, como las transformaciones de la investigación en el campo de conocimiento en que ella se desempeña. Lo expresó al señalar: “el proceso formal, institucionalizado, el recorrido que vivo con los estudiantes en esta etapa de mi vida como formadora, es el descrito anteriormente, aunque cada estudiante o cada generación implica nuevas experiencias y nuevos aprendizajes como director” RP9.

5. La posibilidad de contribuir de manera sistemática a la formación de tutores y directores de tesis

Una de las grandes inquietudes de las que nació la presente investigación fue considerar que existe un saber derivado de la experiencia que los tutores y directores de tesis han tenido en el desempeño de esa función; se trata de un saber que ha sido poco explicitado y escasamente compartido, y que, por lo tanto, hay que develarlo en respuesta a dos grandes intenciones: por una parte, ir dando forma y concreción a ese *saber generado en la práctica*, para llegar a construir también un *saber teórico* que aporte a lo que Mancovsky (2015) ha denominado *pedagogía doctoral*; por otra parte, la intención de buscar estrategias que apunten la formación de quienes se inician en el ejercicio de las funciones de tutor y director de tesis en el posgrado.

En este último sentido, se le preguntó a María: ¿Tú crees que sea posible que a los directores de tesis con amplia experiencia se les asigne un *aprendiz de director de tesis*, y eso pueda contribuir a la formación de estos últimos para realizar dicha función?, ¿tendría sentido? Ella respondió: “Yo creo que sí sería posible incorporarlos con un director de tesis en algunas actividades (...), la cosa es en qué momento, si me asignas a mí un aprendiz de director, ¿qué tengo que hacer yo con él?” EP30. Esa pregunta dio lugar a que la entrevistadora precisara, por ejemplo, que se podría sistematizar que los directores nuevos pasaran cierto tiempo, primero como codirectores de alguien, que trabajaran junto con él y esto los ayudara a aprender esa función. María agregó:

Bueno, eso sí lo hemos hecho, por ejemplo en el DIE no puedes ser director de tesis de doctorado si no has dirigido tesis de maestría; también planteamos el hecho de que sean codirectores y, cuando ya has sido codirector, ya te autorizan a dirigir. Eso salió porque tuvimos mucho tiempo sin profesores nuevos, nosotros aprendimos *a la mala* todo el grupo, yo, por lo menos, aprendí a terminar las tesis, a hacerlo con experiencias frustradas y con ver a los demás. Ahora que tenemos profesores noveles, por así decirlo, sí se plantean ciertos requisitos, y yo creo que sí es una buena decisión. Ahora, ¿cómo se podría armar eso? Pues ciertamente la asistencia al seminario de tesis que coordina quien funge como director sí sería muy útil, así como la observación de las interacciones del director de tesis con el estudiante; yo creo que sí se puede armar un programa de formación de directores de tesis de doctorado EP30.

Con este último planteamiento se cierra la presentación de las experiencias que María recuperó y compartió en torno a su trayectoria de formación, a su inicio y consolidación como investigadora, y al ejercicio de sus funciones como tutora y directora de tesis en posgrado; sobre la base de estas, en el siguiente apartado se da un paso a destacar de manera especial aquello que va configurando aportaciones al capítulo final de esta obra, en el que se dará forma al saber generado a partir de las experiencias de los cinco participantes en la presente investigación.

Segunda lectura. Focalización de cuestiones nodales

1. Huellas de la trayectoria de formación

Las primeras alusiones que María hizo a experiencias que pudieron haber orientado su interés por la investigación, pero también le fueron dando *herramientas*⁷ para realizarla, aparecieron en torno a sus estudios de bachi-

⁷ En este trabajo se hace uso del término “herramientas” en un sentido amplio; en él quedan incluidas las de naturaleza teórica, metodológica y técnica, todas ellas necesarias en el desempeño del oficio de investigador.

llerato, en los cuales tuvo que responder, como ella señaló, a la exigencia de escribir ensayos basados en la reflexión interior como la principal manera de resolver los exámenes; allí se gestó un rasgo distintivo de su forma de escribir, pues, hasta la fecha, sus escritos se basan en una reflexión interior casi tanto, o a veces más, que en la búsqueda externa de información en otros libros o en otro tipo de fuentes.

Si se analiza esa experiencia en términos de habilidades para la investigación (Moreno, 2002), puede inferirse que María fue impulsada de manera temprana al desarrollo de habilidades como el dominio formal del lenguaje y de operaciones cognitivas básicas que posibilitan ese “aprender a pensar escribiendo bien” al que hacen referencia Argudín y Luna (2005); pero, además, la experiencia antes mencionada pudo haber sembrado la semilla de la independencia intelectual, la cual es indispensable para que la escritura académica no se limite a la mera citación de la obra de otros autores y el investigador llegue a hacer aportaciones originales al análisis de una temática, o a generar nuevo conocimiento.

Por otra parte, el hecho de que esa experiencia fuera vivida por María cuando cursaba el bachillerato apoya el planteamiento que Moreno (2005) ha venido sosteniendo a lo largo de su producción sobre *formación para la investigación*, en el sentido de que esta se ha de iniciar desde la educación básica y media, atendiéndose a la manera de un currículum transversal, sin necesidad de que haya espacios curriculares que así se denominen, pero orientando las actividades de aprendizaje que se proponen a los estudiantes hacia logros que vayan mucho más allá de la repetición y la memorización, de manera que los alumnos vayan desarrollando habilidades que son necesarias para su buen desempeño en actividades complejas como la resolución de problemas y la investigación.

2. La pertinencia de las decisiones

Como se refirió antes, María destacó tres decisiones fundamentales en su trayectoria profesional, que marcaron en muy buena medida su dedicación a la investigación en general, el enfoque sociológico que conserva en todas sus

actividades profesionales y la atención puntual al campo educativo como objeto de su interés profesional. Esas decisiones fueron: elegir estudiar el bachillerato (en lugar de la Normal), ingresar en la carrera de Sociología en la UNAM, y truncar sus estudios de licenciatura para ingresar en una maestría en Sociología en la Universidad francesa de Montreal, Canadá, para obtener el grado correspondiente a muy temprana edad.

Después de esas decisiones y de las buenas consecuencias que estas trajeron consigo, lo que María refirió fue la existencia de oportunidades increíbles de desarrollo profesional a cuyos desafíos y retos pudo responder debidamente. Esas oportunidades constituyeron sin duda un fuerte entramado que sustentó la formación de María y estableció condiciones favorables para su iniciación y posterior consolidación en el oficio de investigadora. Su paso por instituciones como el Centro de Estudios Educativos, la UNAM y el DIE, donde actualmente labora, ha sido fuente de experiencias significativas como persona en formación en un primer momento, y como investigadora y formadora de investigadores en etapas posteriores.

3. La presencia de los formadores

Entre los académicos que formal o informalmente fungieron como formadores de María se destacan las figuras de Pablo Latapí, a quien ella describió como gran ensayista, crítico y pensador, quien le enseñó a escribir revisando sus trabajos con gran minuciosidad, así como Carlos Muñoz, Manuel Ulloa y Guillermo de la Peña, con quienes interactuó en labores diversas de investigación en el Centro de Estudios Educativos (CEE). Aparece también la figura de Henrique González Casanova, con quien participó por primera vez en un curso de metodología de investigación documental en la UNAM, el cual calificó como un excelente curso de redacción dictado con toda claridad por el maestro; allí tuvo, en los estudios de licenciatura, su primera experiencia de hacer una investigación documental decidida por ella misma.

En la maestría que cursó en Canadá, María refirió no haber tenido experiencias de investigación como tal, ni siquiera experiencias simuladas

de investigación, solo algunos ejercicios, pero sí muy buenos cursos de metodología de la investigación que se convirtieron en un pilar importante de su formación; se trató de cursos que se orientaron sobre todo a “formas concretas de hacer” en aspectos muy vinculados con el acercamiento al campo en los procesos de investigación; probablemente esa experiencia esté ubicada en el origen de la recomendación que ella hace, como formadora, en relación con evitar los mamotretos obtusos y confusos de “marco teórico”, y realizar primero acercamientos al campo y a investigaciones previas sobre la temática de interés.

En el proceso de elaboración de su tesis de maestría aparecieron las figuras de otros investigadores de gran influencia en la formación de María, como Pablo González Casanova y el director que le asignó la Universidad de Montreal, el profesor Pierre Dandurand, quien fue determinante en la elaboración del informe final de su tesis; ella todavía recuerda la maestría con la que él le precisó el tipo de organización de las variables, de los argumentos, de los capítulos, de las conclusiones.

En el doctorado, que María cursó cuando ya laboraba en el DIE, su director de tesis fue Guillermo de la Peña, con quien ella había tenido contacto en el CEE, y al que reconoce como un valioso y estricto formador. Refirió también haber aprendido mucho con colegas como Eduardo Weiss, Eduardo Remedi y Rosa Nidia Buenfil, en ese interactuar en la vida cotidiana que se convierte en una experiencia de formación entre pares que es quizá de las que más dejan huella.

Por todo lo anterior, después de mirar sus experiencias de formación, en la entrevista con María se le comentó: tú eres un extraordinario ejemplo de que se aprende a investigar investigando con investigadores consolidados y realmente aprendiendo de ellos; ella misma lo corroboró cuando narró su experiencia con los investigadores del CEE, en la que reconoció que ellos le enseñaron, por vía directa, en los apoyos que le solicitaban, a precisar problemas, a buscar información, a redactar informes argumentados, lo cual la llevó a descubrir que se va aprendiendo en la medida en que se van haciendo cosas.

4. Experiencias en la tutoría y dirección de tesis

Entre las primeras experiencias que María narró sobre su experiencia como tutora y directora de tesis en licenciatura se destacó algo que vivió en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM; se refirió al tremendo dilema que le provocó el caso de una alumna cuya tesis, aprobada por ella, fue rechazada por un muy estricto profesor miembro del jurado. Al respecto, señaló que ese es un problema que se origina cuando lo que se ve es el avance del alumno y no el resultado burdo; por ello, después de eso ya no le da tanto peso al esfuerzo, sino ve los resultados; también compartió que le ha pasado, con alumnos de los que solo conoce el resultado [como sinodal o lector], donde otros profesores defienden el proceso, y en el proceso es importante considerar a la persona, pero ella expone con énfasis los casos en que un resultado no es correcto. El principal aprendizaje de esa experiencia lo expresó señalando que hay que saber equilibrar entre el esfuerzo y el resultado, pero el resultado tiene que tener prioridad.

Cuando ya laboraba en el DIE, María tuvo su primera responsabilidad como directora de tesis de maestría; su estrategia inicial fue leer, comentar y corregir los trabajos que le presentaban sus alumnos, tal como lo había hecho en sus primeras encomiendas como lectora en la licenciatura. Luego vino una estrategia derivada de su experiencia en Montreal, que consiste en recomendar desde entonces lo que ahora es parte constitutiva de una tesis: la revisión exhaustiva de las investigaciones previas sobre el tema y la elaboración de una especie de estado de conocimiento sobre la temática de interés para hallar exactamente dónde y cómo sería la contribución del tesista.

Sin embargo, María quiso ir más allá en su función como directora de tesis, no consideró suficiente la lectura cuidadosa de las propuestas y los avances de sus tesis y las recomendaciones derivadas de esa lectura; consideró esas tareas como de “acompañamiento”, pero también se puso como meta aprender a “dirigir”, función que ella entiende como anticipar lo que los alumnos habrán de hacer y orientarlos para que lo hagan, lo cual se le facilita cuando los alumnos que tiene asignados para dirección de tesis participan en los proyectos de investigación que ella está realizando,

pero no cuando tienen proyectos ajenos a los suyos, sobre todo si los tesis-tas no son muy buenos alumnos; por eso ella considera que aprender a realmente dirigir le ha llevado todos los años que lleva haciéndolo, pues es relativamente más sencillo ver por dónde va [el trabajo de un alumno], que anticipar por dónde debería ir.

En relación con el uso de los términos “acompañar” y “dirigir” existe también otra asignación de significados cuando estas palabras se usan en el ámbito de la educación; ser acompañante o mediador es la postura esperada de un maestro sobre todo en las visiones constructivistas en que se apuesta por la capacidad del estudiante de diseñar y recorrer sus propias rutas de aprendizaje, mientras que dirigir se asocia con la visión tradicional del maestro que decide (a veces impone) lo que el alumno habrá de realizar paso a paso. Si estos significados se aplican a la tutoría y dirección de tesis en posgrado, “acompañar” supone algo más que leer y hacer recomendaciones al estudiante que realiza su tesis; implica ser mediador a la manera de Ferry (1991); esto es, coadyuvar a que el tesista vaya descubriendo rutas y tomando decisiones sobre su investigación, sin dejar por ello de hacerle señalamientos que lo lleven a cuestionar o a reflexionar sobre la pertinencia de lo que está haciendo.

En el ejercicio de la función de tutor y director de tesis, no son pocos los casos de formadores que malentienden la tarea de “dirección” y toman decisiones de orden teórico, metodológico o técnico que corresponden al tesista, e imponen a este lo que ha realizar en su investigación. Hacerlo de esa manera entra en contradicción con la posibilidad de propiciar el desarrollo de la autonomía e independencia intelectual que un investigador en formación necesita desarrollar (Moreno, 2002).

Comprender la función de tutor y director de tesis como mediación o acompañamiento, en el sentido que antes se precisó, va en sintonía con lo que María declaró en un momento dado sobre su preocupación por la dificultad de identificar las necesidades de sus alumnos tesis-tas para elaborar y concluir sus tesis, porque considera que identificar los problemas que presentan sus avances no es muy difícil, el problema es saber qué

recomendarles para que los superen; solo habría que insistir en que esas recomendaciones, más que ser directas, se hagan de una forma que propicie que el tesista encuentre, sobre la base de sus propios análisis y reflexiones, aquello que conviene realizar, modificar o complementar.

Una estrategia de formación y acompañamiento a sus tutorados, a la que María se refirió como una experiencia muy satisfactoria, es la que consiste en organizar seminarios colectivos en los que participan varios estudiantes, todos en condición de tesis. Son seminarios a los que ella califica como fascinantes. Se trata de una estrategia que resulta especialmente rica cuando los estudiantes trabajan temas afines entre sí, pero también afines a la temática en que investiga el director del seminario. De la mano de este último aspecto, María expresó su postura de que es necesario que el tutor/director de tesis conozca el tema sobre el cual acompaña a los estudiantes, en contraposición con quienes piensan que se pueden dirigir tesis de cualquier tema, porque lo importante es que el tutor conozca sobre metodología de la investigación.

María refirió también sus experiencias ante retos difíciles, como el que supone para un director o una directora de tesis orientar al estudiante para que logre equilibrio entre el trabajo teórico y el trabajo sobre la base de las evidencias. Considera que este es todo un reto, al que ha se ha enfrentado recurriendo al apoyo de las teorías intermedias (de las que Robert Merton es el padre) y a las categorías intermedias que su colega Rosa Nidia Buenfil defiende mucho y que surgen sobre todo de procesos de análisis de datos en investigaciones cualitativas. Refiere que ella le da peso a la evidencia, pero considera que hay que tener una especie de sensibilidad para saber en qué momentos [los tesisistas] se están perdiendo en la estratósfera y en qué momentos están perdidos también en el pantano de los datos.

Una experiencia más que María refirió es una estrategia que utiliza en algunos casos y que consiste en escribir junto con el estudiante, ambos (tutor y tesista) sentados frente a la computadora, dialogando y escribiendo. Lo ha hecho cuando hay situaciones de parálisis en la escritura por parte del estudiante, o cuando este, aunque sepa escribir, no ha comprendido el

sentido de la escritura académica propia de un informe de investigación; trabajar junto con el tesista interpretando y confirmando lo que él quería decir le ha dado muy buenos resultados, de tal manera que, una vez que ha comprendido de qué se trata, el estudiante continúa de manera independiente y suele hacerlo con buenos resultados. En este sentido, María destaca que el problema de la redacción es bárbaro, y no es forma, no es punto y coma, es el pensamiento, la capacidad de expresarse por escrito, de ir construyendo argumentos y de decir las cosas con la precisión que merecen.

En forma vinculada con su experiencia, María ponderó la importancia de ser sistemático en el seguimiento de los alumnos, con una exigencia traducida tanto en compromisos de avance como en la calidad de los productos que se van generando. Considera que si hay un buen seguimiento no debiera suceder, por ejemplo, que el alumno no pueda sostener sus resultados porque su método de trabajo, sus procedimientos o sus instrumentos no lo llevaron a generar elementos suficientes para ello; o bien que el tesista no tenga claridad sobre las características de un informe de investigación y, por lo tanto, no logre avanzar en su elaboración.

Así, las principales formas en que María se involucra en experiencias de formación con sus tesisas son: el seminario de tesis, que consiste en compartir y discutir lecturas metodológicas y conceptuales, con una organización de los tiempos y de las participaciones de los alumnos, donde es de gran riqueza la formación entre pares; la lectura de los avances de sus tesisas cuidando la profundidad, la pertinencia y la validez de la interpretación, así como la geometría del texto, de manera que haya consistencia en la argumentación del todo y de cada una de sus partes, y, en ocasiones, la escritura conjunta de textos con algún alumno, trabajando codo a codo en la computadora.

5. Los rasgos de personalidad del tutor/director de tesis que afloran en los procesos de formación

Algunos formadores afirman que la relación tutor-tesista es exclusivamente de carácter académico, y que no les corresponde involucrarse con

los estudiantes en aspectos como el emocional, el psicológico, el de salud o cualquier otro tipo de problemática. En contraste con esa postura, se ha sostenido (Moreno, 2002) que al doctorado llega “la persona total”, la cual emprende un proceso de formación de alto rigor académico, pero está simultáneamente inmersa en condiciones personales, familiares, laborales, de salud, que son el entorno que sostiene, y a veces limita, la forma en que el doctorando puede responder a su compromiso de formación.

En este sentido, María expresó que ha sido muy insistente en entender los procesos de los alumnos, y en defender a capa y espada las enfermedades, incluyendo las depresiones, los excesos de estrés, porque los alumnos tienen derecho al tiempo de recuperación de una presión de esa naturaleza, pues es impresionante lo que llegan a vivir durante el proceso de elaboración de una tesis.

También asomó en los relatos de María su forma peculiar de seleccionar el momento para estimular a sus alumnos en relación con los productos que van generando; por ejemplo, el hecho de que suele expresar su aprobación sobre lo producido por el estudiante emitiendo un “sí” hasta que su producto ha alcanzado un buen nivel de calidad. Por otra parte, se destaca la disposición de María para aprender de la experiencia propia y de la de sus colegas, como lo manifestó en diversas declaraciones.

Un rasgo más, que refleja flexibilidad de María como tutora/directora de tesis, apareció cuando relató que, aunque la forma de acompañar a cada estudiante a su cargo en el trayecto de formación tiene rasgos similares propios del estilo de formación que ella ha ido conformando a lo largo de su experiencia como tutora y directora de tesis, también suele estar abierta a los cambios que demandan tanto las características de cada estudiante y de la temática que trabaja, como las transformaciones de la investigación en el campo de conocimiento en que ella investiga.

En un momento de su relato, María expresó que siempre ha considerado que en las relaciones con los alumnos sale siempre beneficiada, tal vez más que ellos, lo cual deja ver en pocas palabras un rasgo importante de su *ethos* pedagógico, entendido este, en coincidencia con Altarejos, como

“una definición y redefinición de la esencia misma de la docencia, de lo que supone ser educador o ser profesor-investigador” (1999, p. 7).

Así, los rasgos anteriormente señalados conforman un perfil de María como formadora en el cual la sensibilidad a las circunstancias que viven sus alumnos, la flexibilidad para atenderlos según las características de cada uno, la apertura a los cambios, la disposición para aprender de sus propias experiencias, de sus colegas y de sus estudiantes, forman un entramado que favorece que sus tesis consoliden su formación y alcancen sus objetivos con un buen nivel de calidad.

6. Una visión de la formación de otros tutores/directores de tesis

Cuando a María se le pidió su opinión sobre la posibilidad de “sistematizar” en cierta medida algunos procesos de formación de tutores/directores de tesis, expresó su acuerdo con la idea de que los candidatos a desempeñar esa función pudieran ser, en cierto modo, “aprendices” de quienes tienen ya vasta experiencia en esa función. Las formas de concretar esa idea pasarían quizá por asignarlos como codirectores que vivieran de manera cercana lo que el director hace con los estudiantes; por ejemplo, asistiendo al seminario de tesis que este coordina, observando sus interacciones con cada estudiante que dirige, así como analizando juntos las experiencias que vayan compartiendo.

Lo anterior permite vislumbrar la posibilidad de armar programas de formación de directores de tesis en el posgrado para que el ejercicio de la función de tutoría y dirección de tesis deje de ser un aprendizaje basado principalmente en procedimientos de “ensayo y error” o de mera imitación, por más rica que esta pueda ser. Esa estrategia contribuiría también a ir formando reemplazos para los miembros de la comunidad de investigadores que por el natural paso del tiempo habrán de dejar, en su momento, las tareas académicas que ahora desempeñan.

Tercera lectura. Hacia la explicitación de saberes

Como se expresó al inicio de esta obra, su objetivo principal es aportar a una sistematización de saberes construidos a partir de la experiencia de tutores/directores de tesis con amplia trayectoria como investigadores y como formadores. Con la intención de ir dando forma a esos saberes, se recurrió a la elaboración de proposiciones derivadas o inferidas del relato de los participantes y de los diálogos que se tuvieron con ellos en entrevista. En el caso de María, esas proposiciones se articularon en cinco categorías: preparación remota para la investigación, rasgos del tutor/director de tesis, estrategias derivadas de la experiencia como tutor, dimensiones del acompañamiento del tutor, y formación de tutores. A continuación se hace una presentación de ellas.

1. Preparación remota para la investigación

- En todos los niveles educativos pueden propiciarse aprendizajes que posibiliten a corto, mediano o largo plazos, la formación para la investigación.
- La iniciación temprana en una forma de escritura que implique la reflexión personal constituye una herramienta básica que facilitará en su momento la escritura académica a los investigadores en formación o en ejercicio.
- Hay dos aprendizajes clave que necesitan estar en la raíz de todo proceso de formación para la investigación: por una parte, la búsqueda, el registro y la revisión sistemática de fuentes documentales; por otra, la redacción en su acepción más amplia, que incluye ortografía, sintaxis, argumentación, estructura y articulación lógica de las ideas. Los formadores de cualquier nivel educativo necesitan propiciar dichos aprendizajes para que el estudiante que llega al posgrado pretendiendo ser investigador cuente con un buen manejo de esas herramientas y las siga utilizando cada vez con mayor propiedad. En ese sentido, una contribución fun-

damental del tutor/director de tesis es la revisión acuciosa de los textos del tesista, acompañada del diálogo que permita a este último caer en la cuenta de lo que necesita mejorar.

2. Rasgos del tutor/director de tesis

- La forma en que un tutor/director de tesis aprendió a investigar, así como el estilo de formación de sus propios tutores, se refleja parcialmente en las estrategias que utiliza para propiciar el aprendizaje de sus tesisas; pero estas evolucionan en vinculación con lo que posteriormente aprende en la relación con sus pares en las comunidades de investigación y en la experiencia misma de ejercer su función como tutor/director de tesis.
- La tutoría/dirección de tesis demanda a los formadores un cuidadoso trabajo de identificación de las necesidades del tesista para elaborar y concluir su tesis. No basta con identificar los problemas que presentan sus avances de investigación: es necesario orientar al tesista en la reflexión sobre esos problemas, así como analizar y emprender, de manera conjunta, algunas alternativas para superarlos.
- Aunque la forma de acompañar a cada estudiante en la elaboración de su tesis tiene rasgos similares propios del estilo de formación que cada tutor/director ha ido conformando a lo largo de su experiencia, es necesario que ese estilo esté abierto a los cambios que demandan tanto las características de cada estudiante y de la temática que trabaja, como las transformaciones de la investigación en el campo de conocimiento en que se desempeña.
- Es necesario que el tutor/director de tesis conozca el tema sobre el cual acompaña a un estudiante; sus orientaciones podrán tener mayor pertinencia en la medida en que conozca no solo de metodología de la investigación, sino también del tema elegido por el tesista.
- El tiempo límite que se establece para la conclusión de la tesis en programas de posgrado no es por sí mismo un determinante de la calidad

de los trabajos ni de su terminación en el tiempo previsto. Hay factores vinculados con la calidad del seguimiento dado por el tutor/director de tesis, así como otros vinculados con el compromiso de los alumnos con su propio proceso de formación y con el tiempo real que le dedican a este.

3. Estrategias derivadas de la experiencia como tutor

- Ser sistemático en el seguimiento del tesista, con una exigencia traducida tanto en compromisos de avance de su investigación como en la calidad de los productos que va generando, es una estrategia clave para propiciar que se ejercite en la disciplina que supone realizar investigación, y además logre en tiempo, y con buena calidad, los productos esperados.
- Los seminarios colectivos en que participa un pequeño grupo de tesis-tas (sobre todo si estos manejan una temática común o afín) son una estrategia en la cual se multiplican las posibilidades de aprendizaje por la forma en que se establece una dinámica de interlocución entre pares que aporta mucho más de lo que una sola persona, por más capacitada que sea, pueda aportar.
- Iniciarse o consolidarse en la escritura académica suele ser un reto para la mayoría de los estudiantes de posgrado. Entre las formas posibles de apoyo del tutor/director a la superación de este reto están las de propiciar el aprendizaje vicario (Bandura y Walters, 1987), pidiendo a los tesis-tas la lectura y el análisis de múltiples informes de investigación; la lectura y reescritura de sus propios textos, e incluso realizar algún ejercicio de escritura conjunta tutor/tesista, ambos sentados frente a la computadora, dialogando y escribiendo.
- Los cursos o seminarios de metodología de investigación, presentes prácticamente en todos los programas de posgrado, logran propiciar aprendizajes significativos cuando no solo se orientan a “saber decir” cómo se hace investigación o a proponer un conjunto de pasos a seguir,

sino también incorporan elementos de análisis, de construcción y de acción que involucran el “saber pensar” y el “saber hacer”.

- Los acercamientos al campo, de preferencia en etapas tempranas de la investigación, son una estrategia que permite a los investigadores en formación darse cuenta de que los acercamientos a la teoría, desde una visión que la vincule con algunos referentes empíricos, tienen mayor sentido y pertinencia para la investigación, que un trabajo teórico realizado de manera aislada como si fuera un mero ejercicio intelectual. De allí la importancia de que el tutor/director acerque a los tesisistas no solo a las grandes teorías, sino también a las teorías intermedias.
- La elección del tema, la construcción del objeto de investigación, así como las decisiones teóricas y metodológicas, corresponden al propio investigador, aun en el caso de que se encuentre en proceso de formación. Tomar decisiones por el tesisista e imponérselas de alguna manera equivale a limitar el desarrollo de la autonomía y de la independencia intelectual, que son fundamentales en el desempeño del oficio de investigador. En este sentido, se trata de dialogar con el tesisista acerca de las implicaciones posibles de las decisiones que está tomando, y de analizar junto con él la pertinencia de las decisiones tomadas, lo cual es una función específica del acompañamiento que realizan los tutores/directores de tesis.
- La revisión exhaustiva de las investigaciones previas sobre el tema, así como la elaboración de un estado de conocimiento sobre la temática de interés, son tareas fundamentales que, por una parte, permiten al tesisista encontrar exactamente dónde y cómo sería su contribución a la disminución de un vacío de conocimiento, y por otra, le permiten identificar teorías y métodos que han sido utilizados para investigar el tema que eligió y tener una ilustración de múltiples posibilidades de abordar su objeto de estudio.
- Al evaluar a un tesisista, hay que saber equilibrar entre el esfuerzo que realiza mientras trabaja en su investigación y el resultado que obtiene

en aspectos fundamentales, como la calidad de su informe y la sustentabilidad de sus conclusiones. El resultado ha de tener prioridad.

4. Dimensiones del acompañamiento del tutor

- Una identificación plena del tutor/director de tesis con la tarea de investigar y con el campo y las temáticas en que produce conocimiento es, en sí misma, fuente de motivación para sus tesisas.
- La sensibilidad del tutor/director de tesis en relación con la situación específica de cada tesisas pasa por entender las etapas de investigación, su secuencia y duración, los avances posibles, los momentos de estancamiento, los saltos cualitativos en la interpretación, para apoyar a los alumnos cuando las están viviendo, de manera que no desesperen en los momentos en que parece haberse caído en un desierto sin posibilidades de avanzar, así como entender que hay momentos cumbre en los avances, casi siempre seguidos de la necesidad de nuevos impulsos.
- La involucración del tutor/director de tesis con un estudiante ocurre en razón de la formación académica, pero esta última no puede desligarse de las condiciones personales que están presentes o van apareciendo durante el proceso de formación del tesisas; problemas de salud, asuntos familiares inesperados, incluso situaciones límite de estrés, necesitan ser consideradas por el tutor, no para disminuir los parámetros de calidad del trabajo que el tesisas realiza o para otorgarle evaluaciones no merecidas, sino para discernir el tipo de pausas que conviene hacer y para facilitar la búsqueda de apoyos pertinentes en condiciones como las mencionadas.

5. La formación de tutores

- Es posible emprender, e incluso sistematizar (al menos dentro de cada institución de educación superior), alguna manera de contribuir a la

formación para la tutoría y dirección de tesis de los académicos que se incorporarán a esa función. Una alternativa es la asignación de codirectores de tesis, los cuales participarían en todas las actividades que el director respectivo realice, tales como: el seminario de tesis que coordina, la observación directa de las interacciones que propicia en las sesiones de tutoría individual, la revisión de los documentos de avance del estudiante, y el seguimiento de sus participaciones en coloquios, congresos o publicaciones.

Este conjunto de proposiciones fue retomado en el tercer capítulo de esta obra, cuando se hizo la lectura transversal de las aportaciones que los cinco tutores/directores que participaron en la investigación le hicieron ; a partir de esas aportaciones, se conformó un texto que no pretende tener carácter normativo, pero sí presentar un saber sistematizado que pueda orientar en cierta medida las acciones de quienes se inician en la función de tutoría y dirección de tesis.

El seminario y sus actores. Escenario clave para la dirección de tesis. Juan Manuel Piña Osorio

Juan Manuel Piña Osorio cuenta con una trayectoria profesional multidisciplinar. Realizó estudios de licenciatura en sociología, formación para la docencia y la investigación educativa, maestría en ciencias con énfasis en sociología rural, y doctorado en pedagogía. En cada uno de esos niveles de estudio obtuvo el grado correspondiente con mención honorífica, lo cual es muy loable, porque logró sobreponerse al mensaje familiar de que “no tenía cabeza para los estudios”, como se aprecia en el relato de su experiencia vivida.

Desde la licenciatura, Juan Manuel descubrió su pasión por la investigación social y, luego, por la docencia y la investigación educativa. Inició su carrera docente como profesor de bachillerato, y de manera gradual se incorporó a la docencia en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado, primero en la Universidad Autónoma Chapingo, luego en algunas

facultades de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México, y finalmente, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, donde ejerce la docencia en el doctorado en Pedagogía en calidad de investigador titular C tiempo completo. También ha impartido seminarios vinculados con su temática de investigación en diversas instituciones de educación superior en el país.

A la par de la docencia en posgrado, Juan Manuel ha acumulado una amplia trayectoria como investigador que rebasa los 30 años en el oficio. Tanto en la UNAM como a escala nacional, lo reconocen como fundador de la línea de investigación sobre la problemática de la vida cotidiana escolar, interpretación de sentido social y acción social, la cual ha consolidado y respaldado con el desarrollo de unos doce proyectos de investigación sobre el tema y una vasta producción académica con más de 45 artículos en revistas nacionales e internacionales, veinte libros, 60 capítulos de libro, seis prólogos y más de 137 ponencias en congresos nacionales e internacionales, además de haber dirigido la revista *Perfiles Educativos* del IISUE, la cual cuenta con amplio reconocimiento nacional e internacional. Puede decirse, entonces, que Juan Manuel es toda una autoridad en el tema.

Su amplia producción académica se caracteriza por ser mayormente colectiva. Lo anterior obedece al hecho de que, para Juan Manuel, el trabajo colectivo es una de las experiencias más significativas de aprendizaje y producción en el oficio de investigador, como lo refirió en su relato. Algunos de sus libros son los siguientes: *La interpretación de la vida cotidiana escolar, tradiciones y prácticas académicas*, publicado por el CESU y Plaza y Valdés; *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, publicado por el CESU y Plaza y Valdés, y *Prácticas y representaciones en educación superior*, publicado por el IISUE.

Por su amplio reconocimiento en el tema, Juan Manuel ha participado en comisiones dictaminadoras de proyectos de investigación de CONACYT y de SEP-SEB en esa misma línea. También ha participado en diversos comités de titulación en posgrado y ha dirigido más de 40 tesis de posgrado (maestría y doctorado), predominantemente en programas con adscripción

al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT. Es miembro del Sistema Estatal de Investigación Educativa del Estado de México, nivel II, SEIEM, y es reconocido por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) como investigador nacional, nivel II.

Primera lectura. Recuperación de la narrativa

1. La vida previa a la universidad

Juan Manuel es originario de la Ciudad de México. Proviene de una familia dedicada a los negocios y es el mayor de ocho hermanos. Con su padre y sus tíos, conoció diversos espacios sociales en diferentes lugares. Como él señaló, “considero que de ahí me vino el deseo por estar en el campo, por conocer los universos de vida de las personas” RP1.

Cursó educación primaria y secundaria en escuelas para varones, con mucha disciplina y vigilancia. En especial, su educación secundaria se caracterizó por el predominio de clases expositivas y la memorización de contenidos, lo cual le desagradó. Materias como Matemáticas, Física y Química le resultaban incomprensibles, las reprobaba. Esa situación le generó “rechazo a la escuela y los estudios” (RP2). Pensó abandonar la escuela para dedicarse al negocio familiar, idea que, según relata, era “impulsada por sus propios familiares” (RP2), quienes le decían de manera regular “no tienes cabeza para el estudio” (RP4). En esa etapa escolar, disfrutó materias como Geografía, Educación Artística, Literatura y Taller de Electricidad, “esperaba ansiosamente esas materias, porque los contenidos se captaban fácilmente, en gran medida porque los maestros hacían amena su clase” (RP3).

Por ampliación del negocio familiar, Juan Manuel y sus padres se trasladaron a un pueblo del estado de México. En ese lugar, sus pobladores se dedicaban primordialmente a la agricultura y a la industria; por lo mismo, vivió de cerca el proceso de creación de ejidos colectivos, la efervescencia ejidal. Allí conoció un vecino, un joven que estudiaba el bachillerato en el

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Vallejo, quien lo motivó a terminar la secundaria y continuar sus estudios en ese mismo colegio.

Como señaló en su relato, Juan Manuel cambió su perspectiva de la escuela a partir de las descripciones que le hizo su vecino sobre la dinámica de las clases en ese CCH, donde percibió un ambiente menos estricto, más libre, más atractivo, “muy distante del censor y la reja cerrada, donde el cabello corto y el uso de la corbata eran obligatorios” (RP4). En ese colegio se hacían cosas diferentes, por ejemplo:

Visitaban la biblioteca, también alguna sala de cine o de teatro. En ocasiones analizaban alguna película, obra de teatro o canción y, algo importante, había que leer bastante. Se solicitaban tanto trabajos individuales como en equipo. Los alumnos les hablaban por su nombre a los maestros, porque eran jóvenes, además, no pasaban lista de asistencia. Se permitía entrar a clase tiempo después de iniciada y los maestros, o la mayoría de ellos, no se molestaban. En el CCH todo era más abierto porque podías tener el cabello largo, usar tenis, llevar pantalón de mezclilla o portar un jorongo y sombrero, sin que eso provocara alguna sanción. Además, no había prefectos, porque se partía de que los alumnos éramos responsables, por tanto, el vigía no era necesario. Las puertas del plantel estaban siempre abiertas, cualquiera podía ingresar RP4.

Las características del CCH fueron un aliciente importante para que Juan Manuel decidiera continuar allí sus estudios de bachillerato; sin embargo, habría de solventar dos obstáculos académicos: aprobar las materias de Matemáticas, Física y Química, y mejorar su promedio general, el cual consideraba era muy bajo (7.5) para ingresar a ese bachillerato. Su vecino le aclaró que el promedio mínimo para ingresar al CCH era de 7, así que continuó con su propósito; según lo expresó: “traté de aprobar mis adeudos con una calificación de ocho para subir el promedio en unas décimas” RP4.

Una vez concluida la secundaria, Juan Manuel participó en la convocatoria para ingreso al bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el CCH-Vallejo. Tiempo después, recibió un correo

postal donde le notificaron su aceptación, aunque en la sede Naucalpan. Ese cambio de plantel le implicó dos horas de viaje diario, lo cual no fue obstáculo para continuar.

Al analizar a distancia su experiencia formativa en el nivel de secundaria, Juan Manuel señaló: “estaba en la institución equivocada, una institución muy rígida, bastante rígida” (EP2). Sin embargo, cuando se incorporó al CCH su sentir fue distinto, “me sentí en libertad, y era lo que yo estaba buscando, tal vez inconscientemente la encontré y luego, pues, ahí ya me gustó [estudiar]” EP2.

Como comentó: “en el CCH encontré la institución adecuada para mí, un lugar al que asistía con gusto, sin importar la distancia” (RP5). Si bien las clases abarcaban pocas horas (7:00 a 11:00 am), allí se generaba un ambiente académico estimulante, intenso, donde predominaban la lectura y su discusión en grupo, donde “la mayoría de los maestros, generalmente, preguntaban: ¿qué opinan ustedes? Un compañero iniciaba, otro le contestaba, seguía uno más y el tiempo de la sesión transcurría rápidamente” (RP5). Además, precisó:

Ya no era tanto la repetición, el tomar nota, el repetir en el examen lo que te dijo el maestro, sino que ahora ir a la lectura, ir al texto, ir a un libro, leer un libro, leer una novela, discutirla en clase, hacer trabajos, ir al teatro, ir al cine, pues, me gustó, eso me encantó, me gustó, me maravilló EP2.

En esa dinámica escolar en el CCH se gestó en Juan Manuel su pasión por la lectura, por lo que compraba todos los libros que podía, los clásicos griegos, de historia, entre otros. También le fomentó el gusto por la Biología y por la escritura, esta última, con la mediación de la elaboración de informes de lectura. Además, se hizo visitante frecuente de la cineteca de Tlalpan y Churubusco, a partir de la encomienda de su maestro de Taller de Lectura y Redacción, de ver la película *Naranja Mecánica*, de Stanley Kubrick. Todo ello influyó en el cambio de perspectiva sobre la escuela y sobre sus capacidades como estudiante. Al respecto, refirió:

Me di cuenta de que se me fue olvidando eso de que no tenía cabeza para el estudio, se me olvidó y ya fui siguiendo, siguiendo, siguiendo y me aclaré, por primera vez tuve diez en literatura, en lectura de clase, o sea, en redacción también. Sí, y eso me motivó mucho. Pero también los jóvenes con los que ya me reunía, y eso también influyó bastante, ¿no? Más que el ambiente familiar, fue el ambiente en la escuela EP2.

Durante los estudios de bachillerato que Juan Manuel realizó en el CCH-Naucalpan, los maestros de Taller de Lectura y Redacción fueron mediaciones humanas que marcaron su trayecto formativo; en especial, dos actividades: hacer un relato detallado de un fin de semana y escribir su propia biografía. Si bien para el resto de sus compañeros esa fue una actividad obligatoria que se concretaba en un párrafo escrito, él expresó: “para mí fue un ejercicio para escribir con detalle la mayor parte de mis actividades de sábado y domingo” (RP5). Ahí afloró el gusto por la escritura descriptiva-narrativa, colorida, rica en detalles, como se aprecia en el comentario siguiente:

Eso me comenzó a gustar mucho, relatar lo que había hecho durante el día, y luego en la noche que fui a una fiesta y demás, cuántas horas dormí, lo que hice el domingo, de manera que salieron varias páginas y al maestro le gustó EP3.

Juan Manuel recordó que en esa actividad su maestro le dijo: “me gustó el detalle, pero tiene muchas faltas, no concuerdan esos verbos y todas te las anoté ahí, pero me gustó el relato” (EP3), además añadió: “en esos momentos mis escritos tenían numerosas fallas que el maestro gentilmente corregía, las marcaba con lápiz rojo y eso me servía para no cometer más ese error” (RP5). De esa manera, la descripción y la narración escrita comenzaron a ser parte importante de su formación escolar. Obtener calificaciones altas y exentar materias se fue convirtiendo también en una constante de su trayectoria escolar, donde el estigma de “no tener cabeza para los estudios” comenzó a diluirse.

2. La experiencia formativa de licenciatura

Al concluir sus estudios de bachillerato, Juan Manuel enfrentó un nuevo problema: qué licenciatura cursar. Aunque ya había considerado algunas opciones de las ciencias sociales, tenía incertidumbre sobre cuál era la licenciatura más apropiada para él, así que solicitó a su profesor de Taller de Lectura y Redacción que le aconsejara al respecto, y este le proporcionó una orientación que le fue muy valiosa y convincente para su elección final de carrera:

Su respuesta me convenció: ve a ciudad universitaria, buscas una de las licenciaturas que te interesan y entras como oyente. Escuchas a los profesores, observas a los compañeros y, especialmente, buscas los puntos de reunión de los estudiantes. Piensa que estarás varios años ahí, que pasarás varias horas al día, así que debe ser un espacio que te agrade (RP5).

Juan Manuel asumió muy en serio esa orientación y visitó la ciudad universitaria para realizar ese recorrido por las facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), observar las aulas, los espacios libres, buscar información sobre cada licenciatura y entrar a algunas clases como oyente. En ese recorrido, él captó: “cada facultad era distinta. Algunas instalaciones me parecieron oscuras, numerosos pasillos y salones, con pocos espacios para charlar” (RP6). Además, percibió en algunas clases la monotonía de las exposiciones, una dinámica distinta de la vivida en el CCH. Pero también tuvo una agradable sorpresa, que narró de la siguiente manera:

Cuando llegué a la facultad más pequeña, ubicada a un costado de la enorme Facultad de Economía, de inmediato observé que sus jardinerías estaban en un espacio cubierto por árboles. Los estudiantes ahí sentados y charlando. Pensé que esa era mi facultad, que sociología era la carrera que debería estudiar. Entré a una clase que me pareció increíble. El profesor se movía de uno a otro lado, exponía vehementemente sobre la vigilancia y control que los países desarro-

llados ejercían sobre los catalogados como dependientes. Todo eso me llevó a escoger la carrera de sociología RP6.

Meses después de haber realizado ese recorrido, Juan Manuel ingresó a la licenciatura en sociología en la Facultad de Ciencias Políticas (FCP) de la UNAM. En esa nueva experiencia educativa, sus compañeros de grupo no eran solo jóvenes con dedicación de tiempo completo como él. Asistían también estudiantes que trabajaban, estudiantes adultos, estudiantes casados o con pareja.

Allí cursó materias que tenían un nombre similar a las que acreditó en el CCH, con la gran diferencia de que en los contenidos había mayor profundidad, se les pedía que leyeran las obras originales de los autores y tomaran distancia de los manuales. A manera de ejemplo, Juan Manuel comentó que, en ese momento de su formación, la literatura marxista no era de mucho interés para sus profesores; sin embargo, a quien decidiera consultarla por cuenta propia lo exhortaban a leer la obra original del autor.

Respecto de sus profesores, manifestó que en su facultad estaban adscritos politólogos y sociólogos renombrados por sus obras publicadas; recién egresados de doctorados en el extranjero, principalmente de Europa, y profesores provenientes del Cono Sur por asuntos políticos en su país de origen. De ese conjunto de profesores, Juan Manuel refirió que algunos fueron muy comprometidos, y otros no: “había maestros que asistieron a clase todo el semestre y otros solo lo hicieron en la primera sesión y después llegaron sus adjuntos” (RP6), quienes se hacían cargo de la materia hasta la conclusión del semestre.

Según narró Juan Manuel, en la dinámica de las clases prevalecían las exposiciones por equipo, la discusión grupal de las lecturas y de las exposiciones, la elaboración del informe de lectura y el trabajo final tipo ensayo. Rara vez algún profesor les aplicó examen. De manera frecuente había conferencias, se proyectaban películas que complementaban las recomendaciones de algunos compañeros de clase que eran cinéfilos.

Todo ese ambiente intelectual, tanto académico como cultural, marcó su trayecto formativo, a tal grado que Juan Manuel considera que “las sesiones, las lecturas de numerosos documentos, y lo no formal curricularmente, como fue el cine, la visita a librerías, las charlas en los pasillos y jardinerías con los colegas, fueron importantes” (RP7). Para él, “la vida cotidiana no curricular es tan formativa como la otra” EP7.

De manera similar a lo vivido en el CCH, Juan Manuel comentó que el profesor del Taller de Lectura y Redacción que cursó en su primer semestre de licenciatura ejerció gran influencia en él. Comprendió de manera temprana la importancia de la precisión en la escritura académica, el sumo cuidado que habrá de tenerse en el planteamiento de las ideas, tanto en el contenido, como en la forma; el cuidado en la construcción de párrafos pequeños que sigan las reglas básicas de sujeto – verbo – complemento, así como cuidar la profundidad de las ideas. Todo lo anterior era acompañado de mediaciones de lectura y de una cuidadosa revisión de sus escritos, como aparece en el comentario siguiente:

Tuve la fortuna de tener a un maestro que trabajaba en el periódico *Excelsior*, importante en la década de los 70 del siglo pasado. Enfatizaba en la importancia, para el científico social, de escribir con claridad, con ahorro de palabras, algo difícil, porque los científicos sociales argumentaban que su interés era el contenido y no la forma. Para mi profesor eran las dos cosas, porque un buen contenido sociológico perdía impacto si no estaba claramente escrito. La regla era redactar párrafos pequeños, seguir la fórmula: sujeto, verbo y complemento, punto y una nueva oración. Leímos cuentos de diversos autores, fábulas, porque enfatizaba en lo corto y profundo de estas RP7.

En esa misma materia, y gracias a las mediaciones de su profesor de Taller de Lectura y Redacción, Juan Manuel se acercó a obras sociológicas como la de *Mitos y fantasías de la clase media en México*, de Gabriel Careaga, y *Sociología de la prostitución*, de Francisco Gómez-Jara. A diferencia de sus compañeros, que las consideraban “malas obras” por no ser propuestas teó-

ricas densas, sino el abordaje empírico de realidades concretas, él descubrió: “ese tipo de trabajos sociológicos eran los que a mí me interesaba realizar. Ir al campo, entrevistar a las personas, analizar sus testimonios, conocer lo que piensan o, como decía el autor, sus mitos y fantasías” (RP7). La segunda obra le “parecía un ejemplo de la sociología contemporánea, la cual debería atender los problemas de la vida diaria” RP8.

Como refirió, esos textos sociológicos eran marginales en su facultad porque “indagaban en problemáticas situadas en un contexto y una comunidad” (RP8); en ellos “se reportaban los resultados de entrevistas y cuestionarios” (RP8). En cambio, los textos que se abordaban de manera frecuente en clases se caracterizaban porque “manejan conceptos de gran alcance como eran el Estado moderno, la sociedad capitalista, la dependencia económica, el imperialismo en la sociedad moderna, el fascismo en América Latina” RP8.

Si bien Juan Manuel no ignoraba “el papel de la teoría y de las investigaciones de carácter teórico, porque permitían conocer el contexto histórico social en que nos movemos” (RP8), con esas lecturas sociológicas descubrió: “mi pasión se orientaba hacia los trabajos que tenían un marco conceptual y un referente empírico, donde se lograba vincular estos dos elementos” (RP8); su pasión se orientó a lo que se conoce como microsociología. Por lo mismo, señaló: “muy pocos de mis trabajos son solo conceptuales, la gran mayoría deben tener un referente empírico” (EPII). Al respecto, precisó:

Así, trabajos conceptuales solamente no me atraen, no me atrapan. Ahora lo que me apasiona es trabajo de campo. Ir con las personas, platicar con ellas, aunque sea aplicar un cuestionario, pero conocer a las personas, conocer la institución, eso es lo que me gusta, ¿no? Y es lo que me interesa dar cuenta de ello EPII.

Cuando Juan Manuel inició el quinto semestre de su licenciatura, comenzó un nuevo plan de estudios que dejó de lado la tendencia a formar sociólogos en general e incorporó la modalidad de áreas de especialización. Con ese cambio, él decidió cursar la línea de sociología rural. Primero, porque “me

interesaba salir de la ciudad y conocer otros estados de la república, la forma como los campesinos se organizan para producir, las festividades religiosas, las luchas campesinas, etc.” (RP8). Segundo, porque durante su vida en ese pueblo del estado de México donde concluyó sus estudios de secundaria, vivió de cerca lo rural, la efervescencia ejidal, lo que favorecería el abordaje teórico de temas de sociología rural.

Como comentó, en esa área de especialización de sociología rural el centro de la formación fue, para él, el taller de investigación; este fue una mediación pedagógica que lo involucró de manera directa en el desarrollo de tareas y acciones de investigación. Al respecto, precisó: “a mí me gustaba esa materia, porque verdaderamente cotejabas la teoría con la empiria” (EPI5). Por ejemplo, “ahí se seleccionaba un tema, se convertía en varios tópicos y de estos se construía un problema de investigación” (RP8). Ese espacio académico se convirtió en el eje central de su formación como sociólogo porque

...ahí pasamos cuatro horas en cada sesión semanal; además, nos reuníamos otros días de la semana, incluyendo sábados o domingos. Allí pasamos horas de trabajo, vivimos enojos, problemas por la manera como se entendía un concepto y cómo se podría desmenuzar para captar la realidad de una zona rural RP8.

En ese taller se interesó por “conocer el proceso de expropiación violenta de los productores directos de sus medios de producción, algo extraño en esa población” (RP8). En su abordaje, se dio cuenta de los excesos conceptuales en que se suele incurrir de manera frecuente en la investigación social:

Por ejemplo, buscar el proceso de acumulación originaria en una población del estado de Puebla. Esperábamos que Marx explicara la realidad de los campesinos productores de maíz de México (...) En nuestro viaje a la ciudad más cercana a este pueblo, tratábamos de ver alguna colonia proletaria, como

las que describía Engels en *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, algo también difícil de encontrar RP9.

Como él las denominó, “esas fueron *fallas* que me permitieron comprender que hacer un trabajo de investigación que lograra combinar la teoría con un referente, era verdaderamente difícil” (RP9). Al respecto, precisó: “me parece que la riqueza está en lo que decía mucho el maestro Zemelman, hacer uso crítico de la teoría, no el concepto aplicado mecánicamente, sino el uso crítico de la teoría” (EPI I). Aún con esas “fallas”, Juan Manuel refirió: “en ese taller de investigación aprendimos a diseñar, probar y aplicar cuestionarios. También a sistematizar la información, a hacer cuadros con una o dos variables. Lo mismo con el guion de entrevista” RP9.

Cuando tuvo la oportunidad de exponer los avances o resultados de esa investigación en algún congreso de su área, se enfrentó a la crítica académica que él califica de severa: “...cuidado, no vayan a caer en el folclorismo de la familia Sánchez, en referencia al famoso libro de Oscar Lewis, *Los hijos de Sánchez*” (RP9). Lo anterior, como expresión directa de posturas sociológicas contrarias, encarnadas en algunos de sus profesores, quienes menospreciaban el trabajo empírico y privilegiaban la teorización densa.

Casi al final de su licenciatura, Juan Manuel realizó su servicio social en una oficina de viajes de su facultad, lo cual se convirtió en una experiencia importante para su desarrollo profesional, porque en ella:

Se preparaban prácticas de campo de uno o dos días a diversos lugares de la ciudad, o fuera de esta. Se seleccionaba un problema; por ejemplo, el turismo o la producción azucarera. Se buscaba el lugar indicado, digamos, San Miguel Allende o Guanajuato para el turismo, el estado de Morelos para la caña y su transformación. Se rastreaba una bibliografía mínima y a un conferencista que, previo a la salida al campo, hablara de la problemática RP9.

En el servicio social “fungíamos como maestros que llevábamos a estudiantes de los primeros semestres a las prácticas de campo” (RP10). En

esa dinámica, además de conocer numerosos lugares interesantes, tanto en el entonces DF, como fuera de él, Juan Manuel tuvo la oportunidad de contactar y conocer a un sociólogo contemporáneo muy importante: Francisco Gómez-Jara, quien por dos ocasiones participó como conferencista “porque sus estudios entraban a la perfección para las prácticas de campo, ya fuera sobre la prostitución, el público del cine o el mercado de la copra en la Costa de Guerrero” RP9.

Al término de la segunda conferencia, el doctor Gómez-Jara le dijo: “¿qué pasó?, ¿cuándo nos vamos a otra conferencia?” (EPI6). Juan Manuel aprovechó esa apertura para tener un acercamiento académico con él, como se ilustra en el comentario siguiente:

Entonces le pregunté: “¿cuándo es tu clase?”, porque le hablábamos de tú, “tal día, y los quiero allá”, nos dijo a mí y a mi amigo, pues nos fuimos a su clase, después nos invitó a ser sus ayudantes: “¿quieren ser mis ayudantes?”, “sí”, “ah bueno, me van a ayudar con la materia”. Hicimos mucha, mucha amistad con él EPI6.

Esos encuentros fueron el inicio de una relación académica más estrecha que contribuyó a la formación para la investigación de Juan Manuel. Como señaló en su relato, ese acercamiento inicial con el doctor Gómez-Jara “me permitió solicitarle que fuera mi asesor de tesis, cuyo objeto de estudio era la autogestión campesina en dos ejidos colectivos en el estado de Tlaxcala” (RP9). Él y otro compañero de clase interesado en ese mismo asunto le plantearon al doctor Gómez-Jara el esquema de trabajo que pretendían realizar y les aceptó ser su director de tesis. Además, en ese mismo periodo también había sido adjunto del profesor Gómez-Jara en la materia que impartía.

Juan Manuel comentó que disfrutó mucho el desarrollo de esa tesis. Esa experiencia los acercó a dificultades propias de la investigación social; por ejemplo, las que se viven durante el acercamiento al campo, esa sensación de rechazo y cuestionamiento por parte de los nativos del lugar, su

resistencia a hablar del tema por desconocimiento del uso que se hará de la información proporcionada, el encontrar la manera de ganarse la aceptación y la confianza de los pobladores para hablar del tema, la creación de un vínculo afectivo con los informantes, y vivir el peso de los afectos cuando es tiempo de retirarse del campo (Ameigeiras, 2006), como se aprecia en la siguiente anécdota:

Las primeras veces que visitamos cada comunidad, notamos que los habitantes nos veían con cierta molestia, algunos preguntaban qué estábamos haciendo y para qué les serviría eso que escribiríamos de ellos. Otros fueron más directos y nos interrogaron, les interesaba saber por qué los habíamos escogido a ellos. Los dirigentes de la comunidad insistieron en saber si militábamos en alguna organización de izquierda, si llevábamos un interés político. Después de varias visitas, especialmente cuando aceptamos llevar a un campesino con su esposa al centro de salud más cercano, la actitud de los habitantes comenzó a cambiar. Fueron más accesibles, algunos aceptaron charlar con nosotros, contarnos sobre su lucha para la obtención de la tierra ejidal que poseían, el papel de los gobernantes para negarles la legalización de esta y el enfrentamiento para no permitir que un externo llegara a administrarlos y a decirles qué es lo que deberían sembrar. Posteriormente nos informaron sobre sus asambleas, los cargos representativos que eran transitorios porque todos tenían la obligación de participar y sentir lo que es una responsabilidad, etc. Fuimos obteniendo material para la elaboración de la tesis. El trabajo de campo se prolongó porque nos sentimos aceptados por algunas familias de cada ejido (RP10).

Para Juan Manuel, el doctor Gómez-Jara, en su papel de director de tesis, fue “completamente liberal” (EP16). Los veía, los citaba y les dedicaba mucho tiempo en la revisión de sus avances, siempre en un contexto informal:

Te veía y te citaba, además él tenía una cosa, no era en la facultad, porque no había condiciones, decía él: “nos vemos en el café Regis”. Le encantaba el café Regis, o cualquier otro café. “Ahí nos vemos”, “¿a qué horas?” Dice: “viene una

chica de 10 a 11, te espero a las 12”. Siempre era muy informal, si te citaba a las 10 él llegaba 10 y media u 11, de manera que a mí me atendía a la una, pero ahí te daba todo el tiempo, te revisaba, te hacía y te decía: “mira, te sugiero que hagas esto”, y platicábamos en lo que llegaba el otro, pero como andábamos tanto con él, entendimos lo que él quería que hiciéramos: un marco teórico, los instrumentos, trabajo de campo era obligado con él (EPI7).

Él era un tipo muy poco convencional ¿sí? Él te citaba en el café, él trabajaba en la noche, sí muchas veces “nos vamos a ver, pero en mi casa, pero va a ser de 12 a 5 de la mañana, después de las 12”. Él era noctámbulo, conocía todos los cafés de la ciudad, pues sus trabajos de sociología eran la prostitución y todo, conocía todos los lugares (EPI7).

Además, señaló que para el doctor Gómez-Jara era fundamental que sus asesorados realizaran trabajo de campo: “si no hacías trabajo de campo simplemente no te aceptaba” (EPI7). Al respecto, refirió la siguiente anécdota: “dijo: ‘vino fulanito, quiere hacer la tesis sobre los bolcheviques, ya le dije que conmigo no, que vaya a otro lado’” (EPI7). Esa determinación de su tutor sobre qué no asesorar, se convirtió en un aprendizaje importante para Juan Manuel. Al respecto señaló: “eso también lo aprendí a él, que no puedes asesorar cualquier tesis, tienen que ser tesis que estén con tu línea, ¿sí?” (EPI7).

Juan Manuel comentó acerca de su tutor: “tuvo mucha influencia en nosotros” (EPI7), aunque como director de tesis “era muy liberal el maestro, ¿cómo decir?, no directivo” (EPI7), los involucró en diversas actividades académicas formativas, por ejemplo, asistencia a un congreso internacional a Ecuador, donde a él lo apoyó mucho para que lograra asistir:

Dice: “viene un congreso de movimientos campesinos en Ecuador ¿qué, se deciden a ir?”. Yo estaba dispuesto hasta a vender mi coche, “no vendas el coche, mejor pide un préstamo, o te presto, pero no vendas el coche”, dice, y nos fuimos a Ecuador con él (...), fue maravilloso ese viaje ¿no? Maravilloso (EPI7).

Con él también conoció diversos lugares de la república donde realizaron trabajo de campo para las investigaciones en que los involucró, “fuimos a muchos lugares, a San Luis Potosí, a Tlaxcala, a muchos lados. Nos invitaba: “oigan, hay esto, ¿quieren ir?”, “pues sí, siempre dispuestos” (EPI8). A la par que realizaba trabajo de campo para su tesis y colaboraba en las investigaciones del doctor Gómez-Jara, con el 75% de los créditos de licenciatura cursados, Juan Manuel comenzó a trabajar como profesor en una preparatoria pública en el estado de México por seis meses. En esa experiencia “sentí que eso era lo que me gustaba, la docencia” (RPI0). Ese descubrimiento incidió en sus decisiones de estudio, como se verá más adelante. Como señaló en su relato, tiempo después de esa experiencia de trabajo de campo “presenté el examen para obtener el título de licenciado en Sociología” (RPI0). Como su director de tesis tenía una editorial a su cargo, lo apoyó con la publicación de la tesis. Así concluyó esa etapa de formación.

3. La experiencia formativa de maestría

Después de titularse de la licenciatura, Juan Manuel concursó por un trabajo como sociólogo, “vinculado con la Comisión Federal de Electricidad (CFE), formé parte de una brigada de agrónomos, arquitectos y sociólogos, cuya tarea era realizar el reacomodo de poblados afectados por el embalse de una presa hidroeléctrica ubicada sobre el río Balsas” (RPI0). Tanto en el examen de concurso como en el trabajo, puso en juego sus saberes de investigación, por ejemplo:

Hacer el estudio socioeconómico de cada familia, registrar el número de integrantes por familia para diseñar la vivienda que requerirían, mantener relación con los ingenieros civiles de la CFE encargados de la obra y, lo más difícil, hablar con las personas afectadas para realizar el reacomodo hacia su nueva vivienda. Comenzó una etapa de año y medio RPI1.

Si bien Juan Manuel consideró que las condiciones laborales en ese trabajo eran buenas, al igual que el sueldo y los viáticos que les otorgaban, expresó: “sentía que eso no era lo mío. Me imaginaba en ese trabajo después de diez años y me veía como un promotor cansado, trabajando con campesinos de otras comunidades y con ingenieros de nuevas construcciones” (RPI I). Después de unos seis meses en ese trabajo, “solicité dos días para ir por mi título a ciudad universitaria” (RPI I). Ese retorno a la universidad generó en él recuerdos gratos como “las clases, las comidas en lugares cercanos a la facultad, cine, trabajos, lecturas” (RPI I), actividades muy distantes de las que estaba realizando en ese momento.

Esa especie de sentimiento de añoranza se agudizó cuando se encontró con dos de sus compañeros de licenciatura, quienes cursaban sus estudios de maestría con beca y dedicación exclusiva a las actividades del programa de posgrado. Esos compañeros le comentaron sobre “las clases, de sus nuevos compañeros, de su investigación. Uno de ellos ya había publicado un capítulo de libro y quería terminar pronto la tesis de maestría para ingresar al doctorado” (RPI I). Ese cúmulo de información, asociado a su retorno a la universidad y el encuentro fortuito con quienes fueron compañeros de licenciatura:

Me hizo pensar en mi vida. Sentí que la estaba desperdiciando, que lo mío estaba en la universidad o en las escuelas, que la docencia me gustaba, investigar me apasionaba, no estudiar me preocupaba porque me estaba quedando fuera RPI I.

Meses después de ese momento de reflexión, por azares del destino llegó la oportunidad de retirarse de ese trabajo conforme a la ley: “el despacho se mudaba a Cuernavaca, Morelos. Nos hicieron la invitación para seguir trabajando en la CFE o nos liquidaban conforme a la ley” (RPI 2). Él tomó la decisión de retirarse y buscar otras opciones que consideraba más atractivas, como la docencia.

En ese mismo mes en que recibió su liquidación, “encontré dos convocatorias: una para trabajar en el Colegio de Bachilleres; la otra, solicitar una beca por dieciocho meses para estudiar en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM” (RP12), en el marco del segundo Programa de Formación de Recursos Humanos para la Docencia y la Investigación Educativa. Juan Manuel aplicó en las dos convocatorias; en la primera obtuvo contrato en dos planteles de bachillerato (Norte y Sur de la ciudad) con un total de cuatro grupos; solicitó grupo en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Acatlán y le asignaron otros dos grupos donde impartiría la materia de sociología.

En la segunda convocatoria, después de dos meses “me citaron para hacer el examen de selección para el subprograma C del CISE. Éramos 120 candidatos, solo aceptaron a 25” (RP12). Cuando le notificaron vía oficio su aceptación, “me informaron que tenía la obligación de cumplir con 40 horas de tiempo en el CISE” (RP12). Esa oportunidad lo obligó a tomar decisiones importantes como “atender a un solo grupo, por lo que dejé los cuatro que tenía asignados en el Colegio de Bachilleres y uno de la ENEP Acatlán. No había tiempo para más”. RP12

Como docente de bachillerato, Juan Manuel comentó: “me asumía como un maestro con amplia trayectoria académica, así como era mi maestro Gómez-Jara” (RP12). Si bien en sus estudios de licenciatura había trabajado sobre la autogestión campesina, en ese momento se orientó hacia lo que él denomina autogestión pedagógica. Desde esa perspectiva, comprendió que “la docencia directiva, aquella donde el profesor es el encargado de transmitir contenidos y el alumno los recibe pasivamente, no era posible sostenerla, por lo que mis clases se basaban en la participación activa de los estudiantes” RP12.

Por su parte, en el CISE había tanto material de lectura, que la biblioteca pasó a ser su lugar privilegiado, a razón de que en ese contexto las discusiones conceptuales “eran intensas, lo mismo sobre el grupo operativo, la autogestión pedagógica, la nueva escuela, la postura de Popper, la razón instrumental” (RP12). Un mes antes de que concluyera su compromiso

en el CISE, Juan Manuel se enteró de que “saldría una convocatoria en la Universidad Autónoma Chapingo para impartir la clase de Introducción a la Sociología en el Departamento de Preparatoria Agrícola” (RP13). Se trataba de una plaza de tiempo completo, cuyo examen de oposición abarcó lo siguiente:

Un examen de conocimientos acerca de los temas del programa de la materia, la evaluación del *curriculum vitae* y la exposición de un tema del programa ante un grupo de estudiantes de tercer año de preparatoria. Esta última actividad era la que más peso tenía, porque buscaban conocer el manejo del maestro, tanto del contenido, como del grupo. El valor de la exposición era de 50%, del cual, los estudiantes proporcionaban el 60% de la calificación. A pesar del malestar que me provocó participar en un examen que evaluaba la *docencia tradicional*, acepté las reglas y decidí hacer una exposición completamente autoritaria, usando el pizarrón con gis y borrador, mantuve la atención de todos (RP13).

Con el tipo de participación que tuvo en ese examen de oposición, Juan Manuel logró obtener la plaza como docente, con un total de doce horas semanales, de las cuales tres eran frente a grupo, y el resto para otras actividades, incluida la asistencia a la reunión semanal del área. Como disponía de tiempo, se inscribió en la maestría en Sociología Rural en esa institución. Como señaló, “todo lo tuve en la institución” (RP13). Para ese entonces, ya era papá de dos hijos. Su esposa, al igual que él, se había incorporado como profesora en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). Juntos fincaron su hogar en esa ciudad, donde permanecieron por once años (1982-1993). En ese tiempo, la bicicleta fue parte de su dinámica de movilidad.

En esa maestría, Juan Manuel tenía que presentar un proyecto de investigación. En su propuesta relacionó los saberes de sociología rural provenientes de sus estudios de licenciatura y los de docencia e investigación educativa que se generaron durante su estancia en el CISE. El resultado fue el interés por indagar la formación del agrónomo en la UACH. Sin embargo, dicho proyecto “no fue aceptado por todos los integrantes del

comité” (RP13), debido a que se alejaba de los temas convencionales que se indagaban en ese posgrado, cuyo foco estaba en “los productores del campo, específicamente los campesinos y los jornaleros” RP13.

En su defensa, “dos maestros caracterizados por ser críticos del marxismo, consideraron necesario aceptar otro tipo de investigaciones en la maestría, relevantes también” (RP13). La intervención de esos profesores favoreció la aceptación de su proyecto de investigación. Desde ese momento, esos profesores se convirtieron en sus guías principales en esa nueva etapa de formación; uno de ellos como su director de tesis.

Esos maestros le proporcionaron cobijo académico y lo invitaron a participar en “una investigación que aprehendiera el sentido de las acciones sociales” (RP14), un tema novedoso y complejo para Juan Manuel por el tipo de autores que abordaban, entre ellos, “Ortega y Gasset, Max Weber, Alvin Gouldner, Paul K. Feyerabend, Lucio Colletti, Norbert Elías”, cuyos planteamientos también eran poco aceptados por el resto de los académicos de la maestría.

Con esos dos profesores, Juan Manuel se adentró en la comprensión de los planteamientos de Weber. Leyó obras como *Economía y sociedad*, y *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. También se acercó a la obra de Feyerabend, cuya lectura generó en él una mirada crítica al método científico, visto como “una normativa que impedía avanzar, ser creativos” (RP14). Con la llegada del texto *Sociología de la vida cotidiana*, de Ágnes Heller, su bagaje conceptual se enriqueció y su idea de estudiar la formación de los agrónomos comenzó a diluirse.

A esa situación contribuyó su percepción sobre ciertas prácticas institucionales arraigadas: a) excesiva exaltación al enfoque de la agricultura capitalista en la agronomía, y menosprecio por la agricultura campesina por escaso uso de tecnología; b) la visión de los agrónomos sobre los profesores y estudiantes de ciencias sociales como flojos, porque leer, discutir teoría, analizar películas, aportaba poco al trabajo del agrónomo, que implicaba preparar el terreno, sembrar, cosechar; c) prácticas estudiantiles que privi-

legiaban el apunte y obstruían toda intención pedagógica novedosa, y d) existencia de privilegios institucionales.

El resultado fue un cambio de foco en su investigación: “acercarse a la vida cotidiana como concepto y a la vida cotidiana de los estudiantes de Chapingo” (RP15), tema alejado de los que se consideraban centrales y convencionales en ese programa de maestría. Así inició un proceso de formación cuesta arriba, marcado por una atmósfera de tensiones, como se ilustra enseguida:

Mi tutor y los maestros cercanos opinaban que mi tema era interesante, que siguiera trabajando, que fundamentara todas mis apreciaciones. Otros maestros indicaban que por qué estudiaba una temática interna a la UACH, habiendo numerosos problemas de comercialización y de crédito con los pequeños productores agrícolas RP16.

Del grupo antagónico de profesores recibió comentarios como “no es necesario tanto rollo, decían” (RP15). Además, “deseaban que seleccionara a mis productores agrícolas, para que aplicara un cuestionario” (RP16) y abandonara la idea de indagar a los estudiantes de la UACH. Al reflexionar sobre esa situación, Juan Manuel llegó a la consideración de que esas luchas de poder (Bourdieu, 2003) entre profesores de posgrado se trasladaron a él como tesista. Al respecto comentó:

Como yo era amigo de estos [profesores], pues ahí se desquitaban conmigo, pero como estaba acostumbrado a defender mis puntos de vista en el área y en otros lados, ahora ya me doy cuenta de que fui muy atrevido (...) Dije: “¿cómo me atreví a enfrentarme a todos estos, a todo el departamento?” EP21.

Durante el desarrollo de su tesis de maestría, Juan Manuel consideró que un elemento clave de inicio era “hacer un marco conceptual lo más sólido posible” (RP15). En él incorporó conceptos fundamentales como el de vida

cotidiana de Ágnes Heller. Además, *como juez y parte* del contexto formativo objeto de análisis, él tenía sus propias percepciones iniciales:

La vida cotidiana se encontraba inmersa en el paradigma agronómico marcado por la tecnología, la productividad, el mercado y un pensamiento pragmático. La reflexión de lo que se hacía, de cómo se formaban los estudiantes, de la enseñanza y los métodos empleados por los maestros, no se interrogaba. Se asumía que eso estaba bien, y que todo lo que no se amoldaba con eso estaba fuera del centro, una anomalía que tenía que incorporarse RPI 5.

Al articular esos saberes contextuales iniciales y los planteamientos teóricos incorporados hasta ese momento de su formación, comprendió que “estudiar la cotidianidad escolar era viable si se observaban y registraban las pequeñas cosas que transcurrían día con día, las cuales, por su rutina, parecían invisibles” (RPI 5). Otro autor clave que contribuyó a darle solidez a los planteamientos de su tesis fue Aldo Ginzburg. Con la lectura del texto *Señales. Raíces del paradigma indiciario*, de ese autor, Juan Manuel descubrió nuevas formas de abordaje metodológico, de acercamiento a lo empírico, donde “los detalles, las pequeñeces tienen un sentido importante en una investigación” (RPI 6). Comprendió que “la vida cotidiana escolar está formada por indicios, por acciones que se despliegan en diversos espacios de intercambio y no se reflexionan, no se analizan, se dan por sentadas porque así son” (RPI 6).

A pesar de esas comprensiones fundamentadas, Juan Manuel siguió recibiendo críticas e inconformidades de esos profesores antagónicos; por ejemplo, “en este programa de maestría nuestra especialidad son los productores o jornaleros; no tenemos expertos en educación, menos en vida cotidiana; lo que investigas, ¿tendrá soluciones para los problemas de los estudiantes?” (RPI 6). Esa situación no fue obstáculo para continuar su travesía de formación e investigación sobre “el estudio de la vida cotidiana escolar del estudiante de la UACH” (RPI 6), un asunto diferente de lo que se investigaba en ese programa de maestría.

En ese proceso formativo cuesta arriba, su tutor resultó muy importante. Fue su principal apoyo y aval académico en el abordaje de ese tema de investigación. Además, se convirtió en un interlocutor clave con quien dialogaba los avances de su tesis, como se aprecia en el comentario siguiente:

Mi tutor me apoyó en mi trabajo, me permitió hacer aquello que otros docentes consideraban fuera de lugar. Lo buscaba con frecuencia y charlábamos varias horas, y leía mi avance. En ocasiones me recomendaba alguna lectura. Consideraba que lo que trabajábamos él y yo se acercaba al anti-método científico que tanto describía y proponía Feyerabend RPI6.

En retrospectiva, Juan Manuel considera que la apertura que mostró su tutor hacia el tema de tesis que propuso se debía a la formación académica que cultivaba y a su marcado énfasis en el análisis de las pequeñas cosas:

Él estudió Psicología en la UNAM. Posteriormente hizo una maestría en Sociología, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En su juventud fue militante de izquierda. Con los años se dio cuenta de que muchas de las prácticas de los marxistas eran similares a las de los de derecha, por lo que decidió dejar la militancia. En sus opiniones destacaba el análisis de las pequeñas acciones, aquello que pocas veces se critica porque se presenta como obvio (RPI6).

Juan Manuel comentó que su director de tesis no era muy sistemático en la revisión de sus avances de investigación, “le llevaba el documento y podía tardar un mes o dos meses, hasta que le recordaba, ya lo leía y ya nos veíamos” (EP25). Cuando lo hacía, sí era muy comprometido. Además, le decía: “cuestiones generales te voy a enseñar’, y sí, eran muy atinadas” (EP25). Para su director de tesis, “el estudio de los indicios en la institución le parecía interesante. Por eso también me impulsaba para seguir estudiando las pequeñas cosas de la vida diaria” (RPI6). Le expresaba a él que en esa institución existían prácticas con las que no estaba muy de acuerdo, eran “poco consecuentes con los principios de una universidad crítica” RPI6.

A esas alturas de su formación de maestría, Juan Manuel compartía con su tutor un bagaje teórico común que favorecía fijar la atención en lo cotidiano, en las prácticas, en los detalles. Los dos acordaron que “podíamos integrar todas las circunstancias que participaban en la construcción y reproducción de la cotidianidad escolar” (RP17), en tanto objeto de estudio. Por lo mismo, sentía un gran margen de libertad para hacer lo que quería, “ahora efectuaba lo que me gustaba, registrar prácticas, hacer entrevistas, algunas con preguntas precisas, otras con preguntas elaboradas en el momento” RP17.

En esa libertad de incorporar todas las circunstancias de la vida cotidiana, “no tuve un límite en el número de personas entrevistadas, tampoco de los años escolares” (RP17). El registro de observaciones pasó también por ese mismo tamiz.

No tenían límite, porque registraba encuentros en los pasillos, en las aulas, antes de ingresar a clase o cuando salían, o en la fila de las fotocopias, en una sesión de Matemáticas o de Física, o cuando estaban relajados en la biblioteca. Imposible no asistir a una marcha a la Ciudad de México para solicitar ampliación de presupuesto, ni a algún acto político o cultural en el auditorio principal. Asistí a la *quema del libro*, evento en el que no queman libros, sino que es una despedida que hacen los estudiantes de séptimo año (RP17).

De igual forma, incorporó la asistencia a la proyección de películas como escenario para recabar evidencia empírica, lo cual ocurría tres veces por semana. Ahí registró todo porque “afloraban numerosas representaciones de los estudiantes, por ejemplo, el racismo hacia los estudiantes del sur del país, o el machismo en las escenas de violencia de género. Las risas, los aplausos, chiflidos, eran pruebas de esto” (RP17).

Esa relativa ausencia de delimitación en sus decisiones metodológicas, le condujo, por un lado, a un acercamiento “laxo en la recolección empírica de información, ocasionado por esa falta de limitación en el número y características de los informantes, como en el tipo de prácticas que tendría

que observar, entre otras” (RP18). Por otro lado, con consecuencias complicadas para cerrar su investigación. Eso “prolongó la conclusión de mi tesis” (RP18). Al respecto, refirió la anécdota siguiente:

Tenía numerosos escritos que no guardaban orden entre ellos. Algunos eran de corte conceptual, otros de los hallazgos empíricos. Algunos los tenía guardados en el escritorio de mi cubículo, otros en la casa. Otros más estaban traslapados y tiempo después aparecieron. Este desorden disminuyó cuando llegó una computadora personal al área (...) paulatinamente me fui acercando a la PC. Decidí solicitar un año sabático para terminar la tesis y presentar el examen (...). Lo primero, convertir mis múltiples documentos impresos en archivos en lenguaje de procesador. En ese proceso fui seleccionando, integrando varios pequeños documentos en uno solo. Pensé en un orden para la tesis RP18.

Cerrar la tesis para llevar a cabo su examen de grado, se prolongó “tres años después de concluidos los cuatro semestres de la maestría” (RP18). Ahí estuvo presente su tutor para animarlo, quien le comentó: “no te preocupes, nadie ha terminado” (RP18). Ese comentario le generó tranquilidad para continuar con los trámites correspondientes. En ese proceso, se enfrentó a diversas dificultades que obstaculizaron la conclusión de sus estudios. Una vez más emergieron las posturas antagónicas. La anécdota siguiente da cuenta de ello:

Busqué al coordinador del programa, me pidió que regresara posteriormente, porque el comité del programa haría una propuesta de jurado. La noticia fue fuerte porque mi tutor no tenía el grado de maestro; por lo tanto, no podría formar parte de él. En el jurado definitivo había dos personas que no simpatizaban con el trabajo. Uno de ellos solicitaba que las tesis tuvieran teoría, no solo de sociólogos, sino también de filósofos. Ante este panorama, reunir los votos de mi comité fue una tarea ardua. Numerosas dificultades ponían. La más fuerte: “es necesario hacer una historia de la sociología latinoamericana. Ese marco conceptual es indispensable” (RP18).

Como era de esperarse, cuando llegó el momento de presentar la tesis para la obtención del grado, “llovieron las preguntas, principalmente de lo que pasaba con los estudiantes” (RP19). El conocimiento que tenía de la vida cotidiana de los estudiantes, originado por esa inmersión amplia en el contexto, vía observación y entrevista, dio sus frutos en ese momento, “conocía cosas que la mayoría suponía o desconocía. Mis acompañantes mencionaron que no había quedado pregunta sin respuesta” (RP19).

Como cierre de ese episodio, en la lectura final del acta por el jurado, se lo notificó que fue “aprobado, pero condicionada la mención honorífica a la entrega de un documento de 50 páginas, cuya temática sería la historia de la sociología latinoamericana” (RP19). Cuando Juan Manuel preguntó al jurado sobre esa decisión, recibió como respuesta que lo tenía que hacer pronto “porque necesitamos saber en cuál postura teórica se ubica tu trabajo” (RP19). Al respecto, Juan Manuel comentó lo siguiente:

No tenía nada que ver, y hasta donde había llegado en esas fechas la sociología latinoamericana era la teoría de la dependencia, que es muy estructural, muy general; el intercambio desigual de mercancías entre el primer mundo y nuestros países, sí, pero no tenía nada que ver con la vida cotidiana EP22.

Esa actividad la realizó a manera de anexo, a pesar de estar convencido de que no era necesario su desarrollo. Así logró la mención honorífica y el cierre de su formación de maestría. En forma posterior a su titulación, en ese contexto institucional, Juan Manuel fue blanco de críticas y comentarios que rayaban en violencia sutil, como comentó:

Mis compañeros de trabajo se burlaban de mi temática, era una violencia sutil hacia algo incómodo. Alguien dijo que la vida cotidiana se estudiaba en el primer mundo, no en nuestro país donde la pobreza es la característica. Otro más opinaba que lo importante eran los problemas estructurales y no los súper estructurales, los cuales cambiarán acordes con la base económica RP19.

Juan Manuel consideró que esas críticas eran más bien el resultado de “prejuicios más que de conocimiento pleno de lo que decían” (RP19). Era evidente que asuntos como el estudio de la vida cotidiana y temas fuera de la tradición disciplinar del programa eran objeto de rechazo por los profesores de ese posgrado:

Concluí que los sociólogos de corte marxista eran intolerantes ante posturas no marxistas, como también al marxismo no estructural o humanista expresado en Heller, Kosík y Lefebvre. Por lo tanto, mi doctorado tendría que ser en pedagogía, porque me interesaba seguir indagando en las prácticas de los actores educativos RPI9.

Por motivo de estudios y trabajo, Juan Manuel tuvo que trasladarse al entonces Distrito Federal, hoy Ciudad de México, y viajar de manera constante a Chapingo. En ese cambio sustituyó la bicicleta por el cine. Así inició una nueva experiencia de vida.

4. La experiencia formativa de doctorado

En 1992, Juan Manuel inició sus estudios de doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El proyecto de investigación que propuso desarrollar durante su formación profundizaba en la vida cotidiana escolar. En esta ocasión abordó “la de los profesores de las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales de la UACH” (RP20). Su generación fue la primera en cursar ese programa en modalidad tutorial, denominado Programa Tutorial para Doctorado, el cual presentaba las características siguientes:

Era menos escolarizado y más centrado en la investigación. Se tenían que cursar cuatro seminarios en cuatro semestres. Estos tendrían que apoyar el trabajo de investigación. Si se encontraba un seminario importante en alguna otra institución educativa, se tenía libertad para cursarlo. Las actividades académicas se diseñaban semestralmente junto con el tutor. Se tendrían reuniones

semestrales con el comité tutorial, formado por cinco profesores. Para llegar al examen de graduación era indispensable tener el voto aprobatorio de siete doctores. El examen se podría realizar solo con cinco RP20.

Al inicio de su formación doctoral, le fue asignado como tutor el doctor Ricardo Sánchez Puentes, quien desde el primer encuentro se mostró como una persona disciplinada, comprometida y cuidadosa con la formación del estudiante. Le hizo diversas solicitudes, y lo impulsó a hacer un cambio radical en la manera de atender sus estudios y en su forma de trabajar. Al respecto, Juan Manuel señaló:

Me pidió puntualidad en las reuniones, que los documentos que le llevara para su revisión estuvieran sin fallas técnicas, con las referencias completas y claramente escritos. Eso requería responsabilidad, trabajo. También tenía que inscribirme en su seminario, porque ahí aprendería y colaboraría con él. Algo más: por lo menos tres días a la semana tendría que estar trabajando en una mesa de la Hemeroteca Nacional. ¿Por qué en este lugar?, porque en ese espacio se encontraba el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, lugar de adscripción del doctor Sánchez Puentes (RP20). A diferencia de mis otros tutores de que “tú trabaja y cuando tengas algo vienes”, acá no, acá: “a ver, vamos a ver tu documento” EP25.

Juan Manuel atendió todas las solicitudes que le hizo su tutor. Sus actividades se organizaron de tal manera que, de lunes a miércoles iba al CESU a trabajar, y el jueves a las once tenía el seminario con su tutor. Al inicio de sus clases, su tutor le solicitó que “leyera cuidadosamente a Ágnes Heller, especialmente sus libros vinculados con la vida cotidiana. Después seguiría con otros más de ella, o de intérpretes” RP20.

Como narró, su seminario con el doctor Sánchez Puentes no era de carácter teórico, sino práctico. Si bien podía abordarse algún teórico, el eje central era la revisión de los proyectos de investigación y la discusión de

los avances logrados en cada presentación. La anécdota siguiente ilustra ese escenario académico:

Recuerdo que había un estudiante que venía de Guerrero y le dijo al doctor “oiga, pero, ¿cuándo vamos a ver a Kuhn o a Feyerabend?”, “no, aquí no vamos a ver eso” —le dijo— “esos ya los conocen, tú ya los conoces, pues los estás mencionando, aquí vamos a ver tu proyecto, cómo va tu proyecto, qué has avanzado, qué te falta”. Así fue el seminario del doctor Sánchez Puentes (EP33).

A la par de ese seminario, Juan Manuel descubrió la oferta de un curso especializado sobre la obra de Alfred Schütz, el cual decidió cursar. Cuando fue con su tutor y le comentó su decisión de asistir a ese seminario, percibió que le pareció bien, pero enseguida le dijo: “si quieres ser creativo, date límites’. Agregaba que el investigador es especialista en algo y no conocedor superficial en mucho” (RP20). Después de ese señalamiento, “leí y participé activamente en el curso de Schütz, pero no me desviaría de la tesis, cuyo centro descansaría en Heller” RP21.

Esa nueva dinámica de trabajo con su tutor propició que lo percibiera como un *tutor directivo*, dado que “me permitía trabajar libremente, pero después de consultarlo con él” (RP21). Juan Manuel, acostumbrado a trabajar *a la libre* con sus anteriores tutores, a quienes describió como *anárquicos* en sus actuaciones, tuvo que cambiar sus hábitos de trabajo:

Mis hábitos cambiaron porque yo era igual que mis otros maestros, muy anárquico, sí, uno con Feyerabend y el otro con su anarquismo de vida, y acá el doctor era “nos vemos tal”, te quiero ver aquí tres días a la semana, me dijo. Pues comencé a ir, comencé a ordenarme y a no trabajar en la noche o en el día o cuando podía o en un café o en la terminal de autobuses. Ahora ya era más ordenado, tenía que estar allá en la universidad, y los días que me decía: “me entregas” le tenía que entregar. Por eso decía que era muy directivo: “aquí no se entiende esto, a ver, ¿qué quieres hacer?”, o sea, siempre me preguntaba:

“no, te estás yendo mucho, quítale, córtale y todo”, algo que con los otros no existía EP25.

Con el doctor Sánchez Puentes como tutor, Juan Manuel tuvo que *entrar en cintura* y disciplinarse, no solo en sus hábitos de trabajo, sino también en la forma de construir y entregar sus avances de investigación, los cuales habrían de estar bien armados desde el principio, como se aprecia en la anécdota siguiente:

Muchas veces yo me ponía a escribir y recordaba una idea de un autor [decía] “parafraseando a fulanito”, y luego le ponía: “buscar cita”. Le llevé así un documento al doctor, “¿y esto qué es?”, “es que luego voy a buscar el autor, debe estar en mis libros”; “no me traigas esto, tráelo bien hecho”, “pero es borrador y...”, “tráemelo bien hecho”. Bueno, eso es por ejemplo algo que yo lo dejaba al final, él me dijo: “tiene que estar bien armado desde el principio”. Siempre daba ejemplos del artesano: “un carpintero no va a dejar la pata para el final”, “no, pero esta no es la pata”, “es lo mismo, por favor, hazlo”. Ahí, por eso era directivo, ¿sí? EP26.

En esa nueva dinámica de trabajo y formación, donde Juan Manuel requería mayor disciplina y cambios importantes en sus hábitos académicos, comenzó a sentirse presionado por las constantes solicitudes e insistencias de su tutor:

Insistía en la reflexión en el gabinete, por eso tendría que estar en mi mesa tres días a la semana. Me solicitó delimitar mi universo de estudio, pedí tiempo. Semana tras semana me insistió. También me solicitaba fichas de las lecturas que hacía y un avance escrito RP21.

Estas exigencias y ritmo de trabajo propiciaron que, en determinado momento, Juan Manuel cuestionara esas prácticas y le manifestara a su tutor su inconformidad respecto de esas presiones constantes, las cuales

consideraba que coartaban su libertad como investigador. No obstante, su tutor le hizo notar la relevancia de ese acompañamiento:

En una reunión, le mencioné que el investigador requería libertad, porque “se aprende a investigar investigando”. Él me respondió que sí, que tenía razón; sin embargo, agregó: “se aprende junto con alguien que sí sabe, así como se aprende a nadar nadando, pero con un entrenador que sabe nadar” RP2 I.

En la reflexión que Juan Manuel hizo sobre esa situación, señaló el sentido de la formación para la investigación desde el cual partía su tutor, y que ponía en práctica en la manera en que llevaba a cabo la tutoría con él:

Para él, la investigación no se enseña ni se aprende en el pizarrón, con esquemas, sino que es un proceso práctico de incorporación de disposiciones, producto de las interacciones cotidianas. Si el maestro de investigación o de metodología no ha hecho una investigación a lo largo de su carrera académica, entonces no podrá enseñar este oficio. Así como el sastre es capaz de enseñar lo que sabe, el investigador también lo puede hacer, porque es un oficio RP2 I.

Esta manera en que su tutor concebía la investigación y su respectiva enseñanza, se cimentaba en los planteamientos del sociólogo Pierre Bourdieu, “uno de sus autores preferidos” (RP2 I). Según relata Juan Manuel, por ese mismo tiempo su tutor concluía el libro *Enseñar e investigar. Una didáctica nueva en la investigación en Ciencias Sociales y Humanas*, donde dejó plasmadas con mayor amplitud esas ideas que le compartía en tutoría.

Su tutor, en su función de investigador, “registró un proyecto de investigación colectivo. [En él] participaron otros dos académicos maduros e integró a estudiantes. Me invitó a participar con él, cosa que me agradó” (RP2 I). En ese proyecto,

El objeto de indagación: el posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM, fue un proyecto que tendría varios momentos. El primero consistía

en conocer los principales problemas que enfrentan los diversos programas de posgrado; posteriormente se indagarían las diferencias entre programas de Ciencias Sociales y Humanidades con los de experimentales RP21.

Para ese entonces, en la institución de adscripción de Juan Manuel como profesor lo liberaron de grupos y se dedicó de tiempo completo al doctorado, situación que aprovechó al máximo. Por ejemplo, aunque su formación doctoral le demandaba cursar “solo cuatro seminarios obligatorios durante cuatro semestres, terminé habiendo cursado ocho” (RP21). De asistir solo tres días a la semana al CESU, terminó asistiendo cinco días, porque, al formar parte del equipo de investigación sobre el posgrado, asistía a reuniones frecuentes. De esa manera:

Mi rutina diaria era la siguiente: levantarme a las seis de la mañana, desayunar, ayudar a vestir a mis dos hijos que estaban en primaria, llevarlos a la escuela antes de las 7:00 horas, salir de Texcoco hacia ciudad universitaria para llegar a las 8:00, ya fuera al CESU o a clase en la Facultad de Filosofía y Letras. Pendientes, siempre los había, lo mismo que reuniones del equipo de posgrado. Regresaba a las cinco o seis de la tarde a Texcoco. Para esas fechas, la casa estaba equipada con PC, trabajaba el Word e iniciaba con Excel RP22.

Al cursar el cuarto semestre de su formación doctoral, las reuniones con su tutor comenzaron a disminuir. Su proyecto de investigación doctoral le demandaba múltiples tareas por atender. Además, como refiere Juan Manuel, a esas alturas de su formación, su tutor le encomendaba algunas tareas, “supongo ya me tenía confianza” (RP22). “Si él tenía un compromiso externo los días de seminario, me pedía que coordinara la sesión. En ocasiones, me solicitó que leyera avances de tesis de sus estudiantes de licenciatura. Tarea importante era el proyecto colectivo” (RP22).

En lugar de asumir esas tareas como una carga extra, Juan Manuel las percibía como una oportunidad para aprender, como una motivación. “Me daba mucho gusto, me sentía halagado, me sentía privilegiado, ade-

más, porque de todos sus alumnos era al que le pedía, ¿no?” (EP26). Juan Manuel refirió que, de manera asociada a su participación en el proyecto colectivo, llegó a múltiples aprendizajes en la actividad de investigación; por ejemplo: “Comprendí la importancia que tiene delimitar un objeto y universo de estudio. Comprendí que la vida cotidiana era un objeto amplio, que lo adecuado era delimitar objetos vinculados con la vida diaria, también precisar el universo” (RP22).

Además comentó que, a pesar de la insistencia de su tutor en que la metodología debe ser pertinente al objeto de estudio, él poco lo practicaba en su proyecto de investigación porque “partía de que hay que buscar la metodología pertinente con el objeto, pero muchas veces nos vamos por la metodología no pertinente, muchas veces me desviaba yo también” (EP26). Al respecto precisó:

Es un recorrido largo, de que uno con la metodología se dispara obteniendo información que nunca vas a interpretar. Ya con los años aprendí que más vale utilizar pocos instrumentos, pero trabajar el material de campo con más cuidado EP26.

Al reflexionar sobre esa experiencia formativa en doctorado, donde tuvo un acompañamiento estrecho en el desarrollo individual de su investigación, de manera asociada al seminario que tenía con su tutor; así como participación activa en el proyecto colectivo, e involucramiento en tareas de lectura de tesis, Juan Manuel comentó que de esas experiencias se desprendieron diversos aprendizajes sobre la actividad de investigación:

Con el paso de los años he valorado la importancia que tuvo en mi proceso ese equipo de investigación comandado por el doctor Sánchez Puentes. Del investigador individual, más apasionado que sistemático, pasé al investigador que debe socializar sus ideas con otros colegas, [aprendí] que una investigación en equipo es más rica que una investigación individual, que el proceso de investigación requiere sistematicidad y un plan de trabajo. El diseño meto-

dológico orienta las tareas que deben llevarse a cabo en gabinete y en campo (RP22). Eso aprendí con el doctor Sánchez Puentes, sabía que era necesario el trabajo en equipo por todo el material que se obtiene, por las discusiones, la producción posterior EP30.

A diferencia de lo vivido durante sus estudios de maestría, donde “fui un estudiante solitario poco aceptado” (RP23), Juan Manuel comentó que en su formación doctoral “vivía una situación completamente distinta. Tenía una actividad académica activa, me movía en varios espacios y era un integrante importante dentro del equipo” (RP23), porque fue involucrado en diversas actividades académicas que contribuían a su formación.

Para ese entonces, llegó una oportunidad inesperada, había la posibilidad de registrar sus documentos para incorporarse como profesor al entonces Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) en la UNAM, actualmente Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). De esa manera “me incorporé al área Sociedad y Educación del CESU en abril de 1993. Decidí que terminaría el doctorado en el tiempo reglamentario y que continuaría en el equipo colectivo” (RP23). Además, continuó su trabajo en la UACH durante once años.

En su nueva adscripción laboral en el CESU, y aun siendo estudiante de doctorado, para 1994 lo invitaron a participar en dos programas de posgrado como profesor titular, “uno estaba ubicado en la ciudad de Toluca, estado de México. A este programa iba cada quince días. El otro en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, en ciudad Netzahualcóyotl, estado de México. Mi asistencia era semanal” RP23.

Aunque en algunas ocasiones Juan Manuel se había hecho cargo del seminario que impartía su director de tesis y lo sustituía de manera temporal, asumir la titularidad de los seminarios en esos programas de posgrado tenía otro tipo de implicaciones para él. Como ayudante del doctor Sánchez Puentes, “el titular del seminario me enviaba, y los estudiantes me aceptaban” (RP23). Como titular del seminario, comentó:

Varios estudiantes eran mayores que yo. En algunos de estos observaba su malestar, sentía que les parecía ridículo que yo les diera clase y no un maestro de renombre. Otros me veían con simpatía, se sorprendían de lo que les contaba, pero no fui una autoridad académica, así como yo siempre vi a mis profesores y asesores RP24.

Al reflexionar sobre ese episodio de su vida académica, Juan Manuel reconoció: “la autoridad que emanaba del doctor Sánchez Puentes estaba lejana de mi forma de ser. No podía ser tan serio y estricto como él, ni tenía su sabiduría” (RP24). Así que optó porque su relación con sus estudiantes de posgrado fuera más bien relajada, “casi de amigos, pero no de un maestro de posgrado” (RP24). Al año siguiente (1995) de esa experiencia como profesor titular en programas de posgrado, Juan Manuel logró concluir su tesis doctoral: “La vida cotidiana de los académicos de Ciencias Sociales de la UACH”. Para 1996 presentó la defensa de su tesis y obtuvo el grado de doctorado en pedagogía en la UNAM.

5. La experiencia de dirección de tesis en pregrado y posgrado

Con su formación doctoral avanzada, Juan Manuel inició su labor como director de tesis de dos estudiantes de licenciatura en sociología (especialización en Rural y Agroecología). En esa experiencia, asumió ese estilo libre que vivió con su director de tesis de licenciatura y con el de maestría, como él refirió: “mi estilo fue poco directivo. Los dejé que hicieran su trabajo. Nos veíamos ocasionalmente, generalmente los fines de semana que era cuando yo estaba libre. Seguí la línea de mis asesores de licenciatura y de maestría” EP23.

A la par, se incorporó como docente en algunos programas de maestría, como se señaló en párrafos anteriores. Con el grado de doctorado, Juan Manuel comenzó a realizar la función de director de tesis en posgrado, primero en maestría y luego en doctorado. Ese paso cualitativo de ser profesor titular de un seminario a ser director de tesis le planteó nuevas exigencias; por lo mismo, en su inicio la consideró una experiencia difícil.

Su primera asesorada de tesis en posgrado fue “una egresada de una maestría en educación de la ciudad de Toluca” (RP24), con formación inicial normalista, quien ya tenía un avance significativo avalado por profesores de renombre del programa cursado. Desde su lectura, él percibía ciertas inconsistencias en ese avance de investigación, así como ideas mal planteadas. Cuando le hizo notar a esa estudiante las deficiencias del documento, su reacción fue la siguiente:

Ella argumentaba el porqué de eso, además enfatizaba en quiénes eran las personas con las que inició la investigación y que estaban de acuerdo con ella. Los maestros que mencionaba eran de renombre, por lo que no podía decirle que, desde el enfoque del que yo leía su trabajo, estaban mal formuladas. Además, era investigadora de la institución donde presentaría la tesis de maestría RP24.

Como se aprecia en el comentario anterior, en esa primera experiencia de dirección de tesis, Juan Manuel enfrentó algunas situaciones complicadas: a) falta de apertura de la estudiante a la crítica académica, b) el apoyo de la estudiante en la reputación de sus exprofesores como aval de legitimidad de sus planteamientos y evasión de la crítica, y c) que la estudiante contaba con nombramiento de investigadora en la institución donde presentaría la tesis, lo cual podría poner en “crisis” su legitimidad institucional. Enfrentar ese tipo de situaciones en la primera experiencia de dirección de tesis resulta ser todo un reto. Al reflexionar sobre ello, Juan Manuel consideró que en ese momento “tenía poca legitimidad” (RP24), en tanto investigador y director de tesis, como para haber enfrentado de otro modo esa situación.

De manera paralela, él asesoró a otros dos estudiantes de maestría, quienes “eran egresados de la maestría en Enseñanza Superior de la ENEPA” (RP24) y trabajaban como profesores de física en la preparatoria agrícola de Chapingo. La relación personal con ellos fue más agradable porque “conocía a los estudiantes y a los maestros de la UACH” (RP24). Si bien esos dos estudiantes tenían intereses de investigación afines, compartían también problemáticas similares que dificultaban la labor de dirección de tesis:

Tenían poca o nula experiencia en investigación tanto en su área, como en la de Ciencias Sociales y en la de educación en específico. Estudiaron la maestría en Enseñanza Superior porque se consideraban maestros, antes que físicos. Mostraban poco interés en escribir la tesis para obtener el grado. Me veían como un amigo, un maestro cercano a su edad, pero no se logró establecer una relación de asesor y asesorado. Les recomendé que fueran a buscar bibliografía para fortalecer su marco teórico, pero poco atendieron mi invitación RP25.

Les marcaba en el texto mis dudas, les explicaba que eso estaba poco claro, o bien que era una apreciación débil. Lo cierto es que su entusiasmo por concluir la maestría era fuerte. Su apoyo principal fueron los textos de los seminarios de la maestría. Su trabajo de campo estaba formado por numerosas anécdotas; además, fue muy notoria su molestia con el nuevo plan de estudios de preparatoria agrícola, al cual impugnaban constantemente RP25.

Esta serie de problemáticas contribuyó para que la experiencia de dirección de tesis con esos estudiantes fuera difícil para Juan Manuel. A pesar de esas dificultades, los estudiantes lograron concluir la tesis y titularse. Al reflexionar sobre esas tres experiencias iniciales de dirección de tesis, Juan Manuel refirió algunos puntos relevantes que se conjugaron en su forma de proceder con esos tesisas:

Poca relación hubo entre las tres tesis de maestría con mi formación, solo podía comentarles la ortografía, el orden de los capítulos, o algo sobre el trabajo de campo. Bajo el principio del respeto al estudiante, pocas observaciones críticas les hacía. Solo les preguntaba si podían sostener lo que habían escrito. Si ellos respondían que sí, les expresaba mi opinión, pero ellos decidían. Posteriormente revisaba y encontraba que pocos o nulos cambios hacían en respuesta a mis observaciones RP25.

Aunque él era consciente de que esos estudiantes necesitaban dirección, afirmó “eso no lo logré porque no estaba legitimado” (RP25), pues ocurría que:

Me veían como cuate, como amigo, no me hacían caso, me escuchaban y luego regresaban y hacían lo mismo, “oye, pero te dije esto”, simplemente no me veían como un tutor sino [que pensaban]: “me lo impusieron, me lo dieron y es buena gente”, y ya, ¿no? Eso es a lo que me refiero, no estaba legitimado y por más que quise ser directivo no me hicieron caso, finalmente, ya lo que pudieron hacer lo hicieron EP31.

Al profundizar sobre esa expresión, se percibe que Juan Manuel la refirió en el sentido de “no tuve autoridad académica o, lo que llamaban Bourdieu y Passeron, autoridad pedagógica” (RP25) para atender esas necesidades de formación de sus estudiantes asesorados. Al respecto, aclaró que en esos momentos sentía que “no tenía los conocimientos suficientes para orientarlos, porque los objetos que trabajaron eran distantes a mis inquietudes” (RP25). Reconoció que las reuniones frecuentes con sus tesisas y la lectura de los materiales que les proporcionó el programa de posgrado contribuyeron para que concluyeran sus tesis. No obstante, dejó en claro “con esas experiencias no me sentí satisfecho” (RP25), a tal grado que llegó a pensar “no vuelvo a asesorar gente de maestría” (EP32).

Como resultado de esas experiencias iniciales de dirección de tesis en pregrado y posgrado, Juan Manuel inició un proceso de introspección y evaluación de su actuar como director de tesis, el cual lo condujo a las reflexiones siguientes:

Estaba claro que no podía ser un profesor–tutor directivo. Sabía que el modelo de docencia del doctor Sánchez Puentes era una buena posibilidad para atraer estudiantes y para dirigir tesis. Si el doctor enseñaba lo que sabía y dirigía tesis de eso mismo, además enfatizaba mucho el cuidado metodológico de la investigación, entonces yo tenía que construir mi propio modelo. Tenía que explotar eso que había hecho y era novedoso para muchos estudiantes: la vida cotidiana escolar, promover la lectura de los autores de la vida cotidiana, analizar las diferencias entre ellos, la importancia para conocer el interior de las escuelas RP25.

Además, debía enfatizar en la importancia del trabajo de campo, en las entrevistas, la observación, la organización e interpretación de la información, los problemas para obtener información. Así como mis tutores exponían con detalle sus conocimientos, producto de sus indagaciones, eso mismo tenía que hacer. La lectura de un autor era importante, pero en mi caso, era fundamental destinar tiempo de la sesión para que los estudiantes expusieran sus proyectos. Poco a poco se acercaron estudiantes interesados en investigar alguna problemática de la vida cotidiana escolar RP26.

En los señalamientos anteriores, es notorio que este ejercicio reflexivo marcó un hito en la carrera académica de Juan Manuel y en su actuar como director de tesis en posgrado. Como él señaló, “hubo un cambio cualitativo” (RP26). Para 1998, sus siguientes asesorados “fueron de diversos programas de maestría. Uno de ellos de un programa de la ciudad de Toluca. Otras tres de Pedagogía de la FES Aragón (RP26). Con ellos, ese cambio cualitativo fue muy notorio, “tal vez porque ya tenía un poco de experiencia, o por la formación académica de ellos” (RP26).

Además, fue coincidente que, para ese entonces, su primer libro fue publicado, lo cual considero contribuyó para que los estudiantes lo percibieran como un maestro con conocimiento y producción sobre el tema que abordaba:

Lo que noto con los siguientes casos en que me tocó dirigir su tesis, es que sale mi libro, empiezo a dar mi libro en la clase, les empieza a gustar, y curioso, escogen el tema de la vida cotidiana, ya me ven como un maestro; no la gran vaca sagrada, pero sí alguien que me puede aportar algo de este tema, así lo noté, incluso gente de mi edad, ya no me veía así como alguien ajeno. O sea, en un principio me dieron asesorados de temas que yo no manejaba, no tenía mucho que decirles, por eso digo, no estaba legitimado con ellos, era: “¿pues este qué?, me lo dieron y hasta ahí” EP3 I.

Algunos de los rasgos que caracterizaban a ese nuevo grupo de tesistas, y que se antojan deseables o ideales en todos los aspirantes que ingresan a un posgrado, fueron referidos por Juan Manuel de la siguiente manera:

- Eran profesores en activo, dos de ellos de tiempo completo y los dos restantes en una preparatoria del estado de México y en escuelas de educación superior privadas.
- Todos habían hecho alguna investigación y habían publicado algún artículo de investigación o un ensayo en alguna revista de su institución o de su sistema escolar.
- Buscaban novedades editoriales, tanto en libros como en revistas. Lo mismo asistían a librerías que a congresos. Tenían el hábito de la lectura, además escribían con claridad.
- Conocían lo que era una investigación educativa, distinta de un ensayo o de una intervención o evaluación.
- A los cuatro les interesaba continuar con los estudios doctorales.
- Sus objetos de estudio eran cercanos a lo que yo trabajaba RP26.

A esta experiencia de dirección de tesis se agregó el hecho de que “mi seminario tenía como temática la vida cotidiana escolar, lo que permitía que nos viéramos semanalmente, o quincenalmente con el estudiante de Toluca” (RP27). Esto contribuyó a que “todos teníamos un lenguaje teórico compartido, lo mismo que la metodología. La observación y la entrevista eran fundamentales” (RP27).

Al tener como eje articulador del seminario los elementos teórico-metodológicos y epistemológicos para abordar la vida cotidiana escolar, “las sesiones fueron agradables, porque los proyectos y avances se analizaban en el seminario” (RP27). Al compartir esa base común, todos contaban con elementos suficientes para hacer comentarios y sugerencias a los avances de tesis que se presentaban. Eso generó una dinámica de compromiso, donde los tesistas “siempre estuvieron atentos a los comentarios y observaciones que les marcaba y, lo más importante, las atendían. Además, eran mag-

níficos profesores adjuntos en mi seminario” (RP27). Bajo esta dinámica formativa, los cuatro tesisas lograron titularse.

Al analizar a distancia esa experiencia de dirección de tesis, Juan Manuel considera que haber logrado esa dinámica de formación con tal nivel de compromiso de los estudiantes fue el resultado de diversos factores que convergieron en ese momento:

Mi poca experiencia no logró esto, sino que los cuatro eran estudiantes interesados en indagar en algún tópico de la vida cotidiana escolar; además, ya traían el *ethos* de investigador. Todos me seleccionaron como tutor. No lo hizo el coordinador del programa, quien tenía criterios administrativos y no académicos. ¿Qué permitió que cuatro estudiantes obtuvieran el grado de maestro o maestra en 2001?, tal vez fue la empatía académica lograda con ellos, tanto por la cercanía con el objeto de estudio como por sus hábitos de trabajo RP27.

Respecto de esos estudiantes, Juan Manuel señaló que tres de ellos continuaron con sus estudios de doctorado y, como era de esperarse, lograron concluirlo. Después de esa experiencia de dirección de tesis, Juan Manuel consideró que era el momento de iniciar un proceso que le permitiera definir y fortalecer su estilo de docencia y tutoría. En dicho proceso, reconoció:

El estilo de docencia y de tutoría elaborado por el doctor Sánchez Puentes, en el que participé como estudiante y ayudante de profesor, lo incorporé plenamente. Fue una buena propuesta para iniciar e impulsar a los estudiantes de posgrado en la investigación RP27.

Para ese entonces (año 2000), Juan Manuel comenzó su práctica docente en el programa de posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Como titular de un seminario, lo primero que hizo fue apropiarse de ese espacio académico y dotarlo de identidad, al cual tituló “Elaboración de proyectos de investigación”. Como subtítulo: “La vida cotidiana escolar” (RP28). Como relató:

Siguiendo el ejemplo del doctor Sánchez Puentes, mi seminario quedó dividido en dos actividades. La primera sería de discusión de la obra de Ágnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*. En la segunda se analizarían uno o dos proyectos de investigación de los participantes RP28.

De manera paralela, en su función de investigador, Juan Manuel narró “registré y me aceptaron con financiamiento un proyecto colectivo, cuyo título fue *La universidad del siglo XXI. Expectativas de actores universitarios*” (RP28). Esa manera de articular docencia e investigación generó un impacto positivo en su carrera académica en la UNAM. En esa primera edición del seminario se inscribieron sus asesorados, “incluso, varios que no fueron mis asesorados, participaron varios semestres y reconocieron que la exposición de los proyectos y su análisis fue importante en su trayecto” (RP28), apreciación que Juan Manuel enfatizó al reconocer también que “lo fuerte de la formación en investigación de mis estudiantes fue el seminario” (RP28). Al respecto, comentó:

Todos los integrantes del seminario tenían la obligación de leer el proyecto y hacer comentarios, sugerencias, incluso discutir la pertinencia de algún concepto, de la metodología, o de una técnica para la recolección de información. Mis estudiantes tutorados se inscribieron en mi seminario. Ahí analizaban, proponían, interrogaban, etc. Debilidades que yo no había leído en el documento, ahí las formulaban los participantes. Estaba al tanto de sus avances y nuestras reuniones eran semanales RP28.

En esta dinámica de trabajo intenso en el seminario, Juan Manuel intervenía de manera comprometida con sus estudiantes y los apoyaba con mediaciones “a la medida”, a cada uno de ellos según lo requerían:

Algo similar realizaba en mi seminario. Así como felicitaba a quien tenía claridad, rigor, cuidado en su trabajo, también le hacía las observaciones necesarias a quien tenía menor experiencia y cuidado. Sugería lecturas teóricas,

artículos y tesis que sirvieran como modelo de investigación, que revisaran la metodología diseñada y aplicada. Recomendaba posibles indicadores para un guion de entrevista, o bien alguna lectura sobre los tipos de entrevista RP30.

Para complementar su intervención en el seminario y darle seguimiento y continuidad a lo ocurrido en esas sesiones, Juan Manuel “en ocasiones, les solicitaba [a mis estudiantes] que fueran a mi cubículo para charlar sobre su trabajo o prestarles algún libro o artículo” (RP28). Este conjunto de elementos contribuyó a que Juan Manuel lograra mayor notoriedad institucional, reconocimiento y legitimidad como autoridad pedagógica en su seminario. Había logrado construir un estilo propio de docencia y de formación para la investigación, el cual consolidó de manera gradual en el transcurso de su implementación. Como señaló: “cuando impartí seminarios en instituciones de otros estados del país, mi modelo lo repetía y funcionaba muy bien” (RP28).

Sobre la base de ese estilo de formación y de dirección de tesis que había construido, Juan Manuel relató: “para 2002 gradué a un doctor en educación por la Normal Superior del Estado de Sinaloa. Fue el primer doctor que preparé” (RP28). Para ese entonces, “la edad de los asesorados no me causaba conflicto. Tenía más seguridad y era más directivo que años antes” (RP29). En 2003, sus cuatro asesorados bajo ese estilo de formación obtuvieron el grado “dos de doctorado, uno de la UNAM, y otro de Oaxaca, y dos de maestría, uno del estado de México y el otro de Oaxaca” (RP29).

Al rememorar esa experiencia de dirección de tesis, Juan Manuel señaló algunos rasgos importantes de esos estudiantes, que marcaron la diferencia respecto de sus primeros asesorados y en la propia dirección de tesis:

Todos fueron estudiantes destacados. Tres eran profesores de tiempo completo, solo uno tenía docencia por horas y tiempo completo como administrador universitario. Además, los cuatro me solicitaron, se identificaban con mi línea y con la investigación cualitativa RP29.

En su relato, se percibe que Juan Manuel hizo otro cambio cualitativo en su papel de director de tesis: intervino de manera intencionada en la selección cuidadosa de sus asesorados. Como señaló, “por mi parte, con todos ellos fui muy cuidadoso para aceptarlos” (RP29). De entrada, revisaba detalladamente el proyecto de investigación de cada estudiante para percibir en él diversos rasgos y habilidades, como las referidas en el comentario siguiente:

A cada estudiante que deseaba trabajar conmigo le revisaba cuidadosamente el proyecto y esperaba que su objeto de estudio fuera cercano a lo que yo había cultivado. Lo mismo con la metodología. He tratado de encontrar, en este primer escrito, la habilidad que el estudiante tiene como investigador educativo. Revisaba la escritura, si integraban autores que apuntalaran sus argumentos. Si el proyecto tenía dos o más objetos de estudio, le preguntaba si estaría dispuesto a modificar o precisar su proyecto. Quienes aceptaban cambios, como los que deseaban hacer un ensayo crítico, o una propuesta de formación, los recomendaba con la persona indicada. Si observaba en el proyecto la habilidad y la experiencia suficiente para realizar una investigación de posgrado, lo aceptaba. Por el contrario, si notaba que faltaba preparación en el oficio, le indicaba las fallas y generalmente no aceptaba la tutoría, ni ellos a mí. Fui seleccionando a mis estudiantes, solo en algunos casos fui más flexible RP30.

Lo anterior favoreció el aseguramiento de intereses comunes con sus estudiantes: de formarse para la investigación y realizar una tesis, en cuanto a temas y abordaje teórico-metodológico. Con la retroalimentación que les daba sobre sus proyectos de investigación, Juan Manuel procuraba apreciar en ellos la disposición para la escucha atenta, la incorporación crítica de la crítica y su apertura al cambio (Moreno, 2010), aspectos importantes durante la formación de posgrado.

Al participar en una experiencia de conducción de un seminario de posgrado de otro colega de la UAM, Juan Manuel percibió algunos elementos nuevos que no dudó en incorporar a la dinámica de su seminario y al estilo de dirección de tesis que había construido: atender aspectos teóricos,

agregar la figura de comentarista de avances de investigación, realizada por pares estudiantes, y propiciar la autocrítica en los expositores:

En una ocasión acompañé a mi esposa a la UAM y ella estaba sustituyendo a un amigo, “es que sustituyo a Jorge”—dijo— “él dice que está fácil el seminario, que los alumnos exponen y hay dos comentaristas”. Fui y vi eso, expone una persona y había dos comentaristas de los mismos alumnos, fue una discusión increíble, dije: “bueno, eso yo ya lo agregué en mi seminario, entonces ahora debe haber dos comentaristas de los mismos alumnos”. Eso ya es agregado, ¿no? Pero también otra cosa, notaba que también les interesaba alguna temática teórica, por lo tanto, dije: “son tres horas, la primera hora vamos a ver a un autor, comenzamos a ver a Moscovici y el otro semestre vimos a Alfred Schütz, a autores de la vida cotidiana; luego, las otras dos horas para ver los proyectos, expone un proyecto media hora y media hora de comentarios, el otro media hora y media hora de comentarios”. Es increíble cómo analizan los estudiantes los trabajos de sus compañeros, pero después de mucho tiempo me di cuenta de que podían criticar al vecino, pero ellos no se criticaban; eso también dije: “bueno, aquí hay alguna falla”, ese modelito lo fui aceptando EP33.

Al reflexionar en conjunto sobre esa experiencia de dirección de tesis y considerar los cambios incorporados a ella, Juan Manuel destacó la relevancia de haber articulado docencia y dirección de tesis en un *estilo* de formación para la investigación (Moreno, Torres y Jiménez, 2014). Enfatizó en cómo ese estilo de formación favoreció el desarrollo de esa autoridad pedagógica que caracterizaba a su director de tesis en doctorado, y que en sus inicios no la percibía en él:

En mi caso, ha sido importante unir la docencia y la tutoría y, cuando ha sido posible, con el proyecto de investigación colectivo. Esto me fue proporcionando mayor seguridad, me brindó autoridad académica para opinar, sugerir, orientar, etc. La libertad de la que había gozado en mi licenciatura y maestría, funcionaba solo con algunos estudiantes RP30.

Además, reconoció que en la función de director de tesis se requiere un trabajo arduo y estrecho con el estudiante, de apoyo con mediaciones a la medida, así como madurez para someter al escrutinio crítico de los asesores la propia producción académica. Al respecto puntualizó “no, aquí les damos preguntas y ahí estamos discutiendo, promoviendo la discusión” (EP34); además agregó:

En la mayoría de los casos es menester trabajar constantemente con el estudiante, revisar sus avances, sugerirle que no se desvíe, que centre sus argumentos en el objeto, que las preguntas de las entrevistas guarden correspondencia con los objetivos de la investigación. Algo importante y sólido en el proceso de incorporación del oficio de investigador de los estudiantes es solicitarles que revisen mis documentos [publicaciones]. Ellos, con toda libertad, pueden señalar las fallas RP30.

También se requiere compromiso del estudiante con su formación, con los avances de investigación y con la participación activa en el seminario, como señala en el comentario siguiente:

...pero también mis estudiantes, así como le hacía Sánchez Puentes, iban al seminario, “yo no sé, tú tienes que ir a ese seminario, estás becado, tú ves cómo le haces, pero tienes que venir al seminario”. Sí, llevamos estudiantes al seminario, ellos discuten, comentan y todo; o sea, es el modelo de docencia que me ha funcionado bastante bien EP34.

Este análisis de su propia experiencia de dirección de tesis condujo a Juan Manuel a la afirmación siguiente “el tutor se hace con los años” (RP30). Esto es así en razón de que su estilo de tutoría articula elementos de sus vivencias como estudiante de posgrado, incorpora el modelo de dirección de tesis de su tutor en doctorado, el doctor Sánchez Puentes, y ha agregado mediaciones que contribuyeron a imprimirle su sello particular:

Pues sí, porque yo he copiado el modelo del doctor Sánchez Puentes, pero también tuve que ir creando mi propio estilo; o sea, tomé cosas de él y ya le agregué cosas mías, te digo que la parte teórica, que la parte acá de las clases. Sí, incluso otra cosa como maestro de aquí, estoy hablando como maestro, sí, él era muy formal en sus clases, pero yo no soy tan formal, sí trato cuando hay mucha tensión un chistecillo por ahí para que se relaje la gente; o sea, trucos que uno va aprendiendo como docente, como tutor igual EP42.

6. El seminario y sus actores. Escenario clave para la dirección de tesis

Con el paso del tiempo como formador en ese seminario de posgrado, Juan Manuel ha identificado diversas actuaciones de los estudiantes frente al proceso de investigación, las cuales, desde su punto de vista, están estrechamente articuladas con la diversidad de formaciones e intereses con que estos ingresan. Por ejemplo, hay quienes ya cuentan con un amplio bagaje teórico de autores importantes como Morin, Luhmann, Castoriadis, Bourdieu, entre otros. En ellos, Juan Manuel ha observado una tendencia a incorporar en un mismo párrafo o texto los planteamientos de esos autores, pero “sin considerar que pertenecen a posturas teóricas disímiles” (RP3 I), y que “los conceptos de esos autores son de amplio alcance; por tanto, resulta difícil, si no imposible, trasladarlos a una escuela, o a un salón de clase” RP3 I.

Frente a esas actuaciones, Juan Manuel les plantea algunas recomendaciones, por ejemplo “busquen también investigaciones con referente empírico para que analicen cómo utilizaron la teoría, qué metodología diseñaron y aplicaron” (RP3 I). Por el contrario, “si el concepto no se encuentra en las indagaciones contemporáneas, entonces se les solicita que busquen conceptos u objetos cercanos” (RP3 I). Las reacciones de los estudiantes frente a este tipo de sugerencias pueden ser diversas, como señaló: “algunos resolverán adoptar lo nuevo. Otros se negarán a incorporar nuevos autores y perspectivas, por lo que continuarán con su concepto y, algunos más, decidirán buscar otro nicho académico” RP3 I.

En esas circunstancias, Juan Manuel reconoce: “mi tarea entonces consiste en recomendarlos con algún colega especialista en esa temática o en ese enfoque” (RP31), en razón de que, como director de tesis, está convencido de que “no se puede asesorar lo que se desconoce” (RP31). Juan Manuel ha identificado también al estudiante que “siguió el consejo de algún profesor y decidió encontrar el objeto de estudio en el campo” (RP32), por lo mismo, llegó con escaso bagaje teórico. Como señaló, ese tipo de estudiante:

Hizo anotaciones suficientes, realizó numerosas entrevistas individuales y grupales, aplicó cuestionarios, usó el celular para obtener fotografías y videos, registró todo lo que observaba. Sin embargo, no hay objeto ni teoría, y sí un arsenal de material empírico que no sabe cómo ordenar. Datos ricos, pero sin una clasificación RP32.

Frente a ese panorama, la estrategia que ha implementado Juan Manuel en el seminario es la siguiente: “...tanto yo como sus compañeros le hacemos que se acerque a autores, que busque conceptos, que de todo el material seleccione aquello que sea fundamental y que le permita integrar o articular varias de las problemáticas que ahí encontró” RP32.

Como refiere, ese ejercicio de integrar teoría con datos empíricos en una investigación es posible “con lecturas, con el manejo de conceptos, con la revisión analítica de investigaciones recientes o antiguas, pero que categorizan el material empírico” (RP32). De manera similar, Juan Manuel percibe la presencia de estudiantes “que provienen de otra disciplina, que han publicado, que escriben y lo hacen bien. Sin embargo, poco conocen sobre el campo de la educación y sus numerosas problemáticas de conocimiento” (RP32). En ellos ha identificado ventajas y desventajas muy puntuales: “Una ventaja es que saben escribir. Una desventaja es que escriben bastante, usualmente de problemas distantes al posible objeto de conocimiento con el que iniciaron” (RP32).

Como señala, con esos estudiantes, “la lectura de autores especializados, el conocimiento de la metodología y los métodos de investigación son

necesarios” (RP32). También considera indispensable que lean “trabajos teóricos e investigaciones con referentes empíricos para ir consolidando un capital académico en la investigación educativa” (RP32). Desde su experiencia, reconoce que esos estudiantes “tardarán en adaptarse a la nueva lógica de investigación, pero lograrán terminar” (RP32).

Otro tipo de estudiante que llega a su seminario es, “aquel que tiene claro un problema empírico, pero carece de referentes teóricos. Son principalmente profesores o funcionarios, con información de primera mano” (RP32). Con ese tipo de estudiantes, Juan Manuel ha procedido de la manera siguiente: “se le recomiendan lecturas, se charla con él o ella, y también se le pide que busque en la red investigaciones cercanas a la suya. En las sesiones semanales, sus compañeros también le indicarán las fallas de su planteamiento” (RP32).

Como señaló, para estos estudiantes, ese proceso no será sencillo “porque deberán acercarse paulatinamente a su objeto de conocimiento” (RP32). Lo anterior implica que tengan que leer mucho, que realicen una “revisión minuciosa de investigaciones, o bien, con el estudio y manejo de un concepto” (RP32), donde identifiquen autores clave y se apropien de sus planteamientos. Posteriormente, “tendrá que rastrear y leer a quienes han usado este concepto en otros espacios escolares” (RP32); eso los acercará al objetivo de construir su objeto de estudio.

A estas modalidades de estudiantes antes referidas Juan Manuel agregó los que podrían ubicarse en una situación académica extrema o poco favorable para cursar y concluir un posgrado en educación:

Los estudiantes que provienen de una disciplina ajena a las Ciencias Sociales y a la Pedagogía, por tanto, desconocen teorías, conceptos, metodologías, técnicas. Además, no asisten a librerías ni rastrean información en redes y tienen dificultades para escribir RP33.

Como señaló, en estos casos se requiere atender diversos aspectos con un acompañamiento cercano y comprometido con el estudiante o la estudiante.

Se deben atacar varios frentes: lecturas, autores, delimitar a uno, precisar el concepto, acotar el gran tema que generalmente traen. Esto se va haciendo en sesiones personales con el estudiante, como las observaciones y comentarios que les hacen sus colegas en clase RP33.

Por la diversidad de tareas que es necesario atender con ellos, y las complicaciones que estas les suponen, “esos estudiantes caminan despacio, se les dificulta tener avances al mismo ritmo de sus compañeros” (RP33). Desde su experiencia, esto implica la implementación de diversas mediaciones, como las referidas enseguida:

Se les solicita que lean lo relacionado con el tema que han visualizado, que elaboren fichas o reportes de lectura, que enfaticen en lo que se relacione con el tema, para que gradualmente lo conviertan en un objeto de estudio. Bastante les ayuda hacer los reportes porque esta actividad les permitirá adentrarse en la escritura de textos académicos RP33.

Aun con todas las mediaciones y esfuerzos académicos que realicen tanto el estudiante de posgrado como el director de tesis, Juan Manuel considera que no todos lograrán la meta de graduarse del posgrado. En su experiencia como formador, en esa diversidad de circunstancias y actuaciones de los estudiantes, aplica en su seminario una regla para todos: “si encuentro que el estudiante no retoma mis observaciones, si semana tras semana presenta lo mismo y tiene serias resistencias para cumplir con lo acordado, entonces también recomiendo que busque a otro tutor” (RP32). Esa manera de proceder está cimentada en un aprendizaje clave derivado de su experiencia como director de tesis en posgrado: “he aprendido que cuando el alumno de maestría o doctorado tiene un compromiso con su proyecto de tesis,

entonces es alta la probabilidad para que termine su trabajo. En caso contrario, hay un problema severo para realizarla” (RP32).

También ha comprendido que, una gran limitante que presenta buen número de estudiantes de posgrado es la falta de “la habilidad necesaria para transmitir coherentemente sus ideas en un documento” (RP32). Como él señaló:

Independientemente de su capacidad para navegar en la red y de las numerosas investigaciones que ahí encuentra, además de que visita bibliotecas y librerías frecuentemente, de que asiste a congresos y conferencias, su restricción está en no poder escribir claramente sus ideas RP32.

En esas circunstancias, y con esos estudiantes, Juan Manuel les extiende una invitación a escribir una página a diario, en tanto ejercicio que posibilita el desarrollo de esa habilidad, como refirió en la anécdota siguiente:

En estos casos, los invito a lo que años atrás me recomendó mi maestro Ignacio Solares: escribir diariamente una página. De preferencia, tener un diario. Después de varios días, se comenzará a soltar la pluma o el teclado, porque esto es un ejercicio similar al de los deportistas. El ejercicio diario proporciona condición física y destreza en el cuerpo, lo mismo pasa con la persona que a diario escribe: se está ejercitando y adquiriendo esa destreza (...), una recomendación más que nos hacía este profesor: antes de entregarlo, el documento debe llevar tres revisiones por lo menos RP33.

Aunque por experiencia propia Juan Manuel reconoce la efectividad de esta estrategia, también es consciente de que “no todos los estudiantes están dispuestos a hacerla” (RP33), lo cual puede considerarse como una actitud lamentable en ellos. Por lo mismo, enfatizó en su relato: “se requiere responsabilidad de quien investiga. Revisar el documento todas las veces que sea necesario, de manera que se tenga un texto claro, legible” (RP33).

Dicha actividad la suelen realizar “solo algunos de mis tutorados, porque es común que los estudiantes entreguen los trabajos sin una sola revisión” (RP33). Frente a esta situación, fue contundente al señalar que “sin compromiso y sin responsabilidad no es posible concluir una investigación de posgrado” (RP33). Además, agregó:

Algunos de estos estudiantes lograrán concluir su tesis y graduarse. Otros más, se irán quedando en el camino debido a las evaluaciones negativas del comité tutorial. Otros más lograrán esquivar las evaluaciones negativas y concluirán los estudios sin la tesis. Se irán y tendrán una deuda con el programa de posgrado, con la UNAM y con CONACYT RP33.

Para Juan Manuel, el problema principal que ha identificado en aquellos estudiantes de doctorado en educación o pedagogía que provienen de otras disciplinas es que llegan con inquietudes de resolver problemas áulicos, no problemas de conocimiento, como se aprecia a continuación.

Pues han sido malas generalmente las experiencias cuando los estudiantes de doctorados en educación o pedagogía vienen de otro campo. Hablan otro lenguaje, es otro, y llegan generalmente para resolver problemas que se les presentan en el aula, no problemas de conocimiento; ese es el principal choque con gente que no viene del área, del campo EP38.

Sin embargo, con aquellos estudiantes que provienen de disciplinas como sociología, antropología o trabajo social, “embono bien con ellos, con la gente de otras disciplinas es muy difícil, salvo que sea excepcional la persona” EP38.

7. Retorno reflexivo sobre la experiencia rememorada

En un ejercicio reflexivo sobre la experiencia evocada, Juan Manuel planteó: “mis estudios preuniversitarios me fueron orientando hacia la disciplina que quise estudiar en una primera etapa de vida universitaria” (RP34). En

la carrera de Sociología “encontré lo que me interesaba; sobre todo, vincular la teoría con un referente empírico” (RP34). Aprendió a “develar lo que está detrás de lo obvio” (RP34) y lo convirtió en una pasión académica; por lo mismo: “ir al campo, entrevistar personas, registrar lo que dicen y por qué lo dicen, para emprender una lectura de segundo orden, ha sido un reto profesional que continuaré realizando mientras permanezca en la vida universitaria” (RP34).

Tanto en sus estudios de licenciatura como de maestría, Juan Manuel contó con el apoyo de algunos profesores que lo acercaron a “leer autores poco consultados por la mayoría de los sociólogos del programa” (RP34), tachados de poco científicos. Sin embargo, como él narra, con ellos logró centrar su atención en temas distintos a los convencionales, con igualdad de importancia.

Esos autores, eran, de igual forma, profesores disidentes, poco legitimados por la comunidad mayoritaria. Eran incluso subestimados, catalogados de poco científicos. Sin embargo, con ellos logré observar otras temáticas diferentes de las convencionales. Estos objetos de estudio eran tan importantes como los grandes temas RP34.

Como se mostró previamente, durante sus estudios de maestría, Juan Manuel vivió la experiencia de que su tema de investigación fuera objeto de rechazo, menosprecio o crítica, por algunos profesores de ese posgrado, quienes se caracterizaban por tener una mentalidad conservadora sobre aquellos temas que consideraban importantes de atender en el programa. Como reiteró Juan Manuel: “en la década de los ochenta y en parte la de los noventa, estudiar la vida cotidiana no era una problemática relevante, decían algunos, ‘habiendo problemas políticos y sociales más importantes’” RP34.

A pesar de que esa experiencia no fue del todo positiva para él en esos momentos, le dejó una huella significativa (Contreras, 2014) que logró transformar en elemento importante de su vida académica como investigador y director de tesis; así se aprecia en el comentario siguiente:

Comprendí que era necesario ahondar en esta [la vida cotidiana], porque estaba olvidada. Los temas estructurales olvidaban la subjetividad, las relaciones entre los actores, los vínculos que establecían, los rituales que reproducían, las representaciones sociales que consolidaban, los usos y costumbres que se tejían y recreaban en los espacios escolares. Intuía que había estudiantes inquietos a los que estas temáticas les interesarían, así que decidí continuar en este viaje RP35.

Al ser la vida cotidiana un elemento central de sus investigaciones y de su seminario de posgrado, favoreció que llegaran a ser dirigidos por Juan Manuel en sus tesis estudiantes interesados en problemáticas poco estudiadas o poco convencionales, las cuales, “pueden provocar incomodidad en los maestros y tutores conservadores” (RP34). Frente a esta situación, él ha decidido “formar a los estudiantes en ese enfoque” (RP34). Además, expresó: “así como me apoyaron mis maestros en la maestría, también apoyé a quienes seleccionaban indagar sobre estas problemáticas” (RP34). En esa lógica, manifestó:

He participado en comités tutoriales de estudiantes que se han internado en los reclusorios y han entrevistado a los profesores que imparten cursos a los presos, o el proceso de educación que siguen las mujeres reclusas. En todos los casos se trata de temáticas poco convencionales, que incomodan a las mentes conservadoras RP34.

Durante su formación doctoral, Juan Manuel tuvo la fortuna de tener un director de tesis “centrado en problemáticas de la formación de investigadores” (RP35). Ese era un tema escasamente abordado en esos momentos porque:

Se asumía que los cursos o seminarios de investigación eran suficientes para formar investigadores. O bien, la lectura de manuales lograría ese propósito:

preparar a los investigadores dentro del posgrado. A esto le llamaba mi profesor la “formación de pizarrón” RP35.

Como señaló Juan Manuel, “el proceso era diferente, había entonces que acabar con esa idea tan anclada en el pensamiento de autoridades y de profesores” (RP35). Para él, “el joven es un aprendiz que debe prepararse con un maestro experto, con alguien que ha hecho investigación” (RP35). Cuando su director de tesis y él abordaron la problemática desde los posgrados, en una investigación colectiva, identificaron situaciones como las siguientes:

En el momento en que revisamos la planta académica de varios programas de posgrado, encontramos la heterogeneidad de profesores que impartían el seminario de metodología, proyectos de investigación, dirección de tesis, etc. La mayoría con estudios de posgrado; no obstante, entre ellos estaban quienes carecían de una obra consolidada. Los tutores o asesores aceptaban a cualquier estudiante sin importar la problemática específica que estos quisieran trabajar. Los aceptaban, pero poco los orientaban. Algunos maestros no tenían el oficio de investigador, por tanto, los aprendices no podían dar el siguiente salto. También se encontró que había poco rigor en la aceptación de estudiantes a los programas de posgrado, en particular, los de Ciencias Sociales. Una persona proveniente de otra disciplina podía ingresar fácilmente. Un veterinario podía convertirse en maestro en sociología RP35.

Esos resultados evidenciaban diversas problemáticas en la formación de investigadores en posgrado, donde se requería implementar criterios de ingreso específicos que atendieran a la calidad, para que posteriormente incidieran favorablemente en los procesos de formación de los estudiantes. Como precisó Juan Manuel en su relato: “la formación previa era indispensable para cumplir satisfactoriamente con las exigencias académicas del programa, para construir un objeto de estudio y, posteriormente, aprehenderlo con las herramientas metodológicas pertinentes” (RP35).

Otro elemento importante a considerar en tales procesos de formación, y que se percibía ausente en los resultados obtenidos en la investigación realizada, es el trabajo con el asesor o director de tesis. Al respecto, Juan Manuel refirió la anécdota siguiente, aludiendo a su director de tesis en doctorado:

Para el maestro Sánchez Puentes, las reuniones con el tutor eran indispensables. Para ello se requería puntualidad del estudiante. Esta formalidad era importante para mi maestro, la tenía en su trabajo diario y se plasmaba en sus escritos, así como en la revisión que hacía a los trabajos de sus asesorados RP35.

Al profundizar en su experiencia como tesista asesorado por el doctor Sánchez Puentes, Juan Manuel puntualizó que, en esas reuniones formales con su director de tesis, aprendió diversos aspectos del oficio de investigador y de la docencia en posgrado:

Con él comprendí que el rigor es indispensable en una investigación cualitativa, como también que los objetivos y metas deben ser claros y alcanzables. También conocí que los instrumentos para obtener información se vinculaban con los objetivos, que no hay separación entre uno y otro. Me enseñó a respetar un cronograma y a trabajar en colectivo RP36.

Entendí que la docencia se debe relacionar con el proyecto de investigación colectivo y con la línea de investigación del investigador. Para formar investigadores se deben enseñar las numerosas artimañas para solucionar los problemas que se presentan en cada exploración RP36.

Basado en su experiencia de haber sido dirigido por el doctor Sánchez Puentes, y en la derivada de su trabajo como investigador, director de tesis y profesor titular del seminario en posgrado, Juan Manuel sostiene que “la mejor asesoría para los estudiantes es el trabajo colectivo, ya sea entre los asesorados de un mismo tutor, o bien, llevándolos al seminario para

que expongan sus avances y opinen de los de otros compañeros” (RP36); esta idea fue gestada durante su participación en aquel proyecto colectivo comandado por su tutor durante su formación doctoral, del cual refirió los aprendizajes siguientes:

Algo muy importante es que los estudiantes aprenden a investigar, pero en un proceso continuo de tutoría. Para ello habría que integrar al estudiante al seminario, estar en contacto con él, leer sus avances, sugerir bibliografía o, mejor, decirle cómo y dónde buscarla, pedirle que escriba y enfatizar en la responsabilidad del investigador con su trabajo, con sus informantes y testimoniantes, con su tutor y comité tutorial RP23.

Así, la experiencia de haber sido dirigido por el doctor Sánchez Puentes, generó en él un impacto positivo. Juan Manuel recuerda una frase icónica que le dijo su tutor durante su formación doctoral: “si quieres ser creativo, date límites” (RP36), la cual ha permeado su vida profesional como investigador, docente y director de tesis en posgrado:

Esa frase me ha guiado en los últimos años de mi vida profesional, de manera que he preferido no participar en proyectos de investigación que abordan problemáticas ajenas a mi línea de trabajo. De igual forma, he decidido no asesorar a estudiantes que llegan con temáticas ajenas a lo mío. Un tutor debe tener límites, porque no se puede dirigir a estudiantes interesados en trabajar problemáticas lejanas a la línea o líneas del tutor RP36.

Basado en esa experiencia y en la acumulada con los años en su función de tutor y director de tesis en posgrado, Juan Manuel aseveró: “el tutor se hace. No lo es con el nombramiento que el programa de posgrado le proporciona, sino cuando sus estudiantes terminan y defienden su tesis” (RP36). Al respecto, señaló que quien ejerce esa función de tutor o director de tesis “podrá inspirarse en un modelo de tutor o asesor, sobre la base de

lo que le enseñaron sus profesores, pero él deberá integrarle su matiz, su sello” (RP36).

En su relato, Juan Manuel fue contundente al reconocer: “no hay duda de que las enseñanzas de sus tutores estarán presentes, pero la particularidad que esta [la dirección de tesis] adquiere es responsabilidad exclusiva de él [del tutor]” (RP36). Lo anterior fue señalado en razón de que:

El tutor se prepara con contenidos y experiencias claramente observables por todos; no obstante, también estarán presentes los indicios, lo pequeño y que solo él reconoce, las numerosas disposiciones que incorpora en cada estudiante que dirige. Estos indicios son profundamente formativos RP36.

Desde esa lógica de dirección de tesis que Juan Manuel ha construido y puesto en práctica durante varios años en posgrado, considera que “el trato hacia cada alumno, el vínculo que se establece, son producto de esta experiencia y de un estilo [de tutoría]” (RP36). Por lo mismo, y como resultado de ello: “con algunos egresados, [el tutor] seguirá manteniendo contacto académico y serán dos colegas que intercambian ideas y tienen proyectos compartidos. Otros más se retirarán y harán su vida académica en otro nicho, o bien formarán el propio” (RP37), tal como ha ocurrido con algunos de sus tutorados, quienes se han incorporado en diversos escenarios laborales.

Como director de tesis, Juan Manuel considera importante realizar esa función sobre temas cercanos a los que él trabaja. Para él no es suficiente con ser experto en metodología o asegurar ese elemento en la tesis de los estudiantes. Es fundamental conocer e indagar sobre el tema para estar en condiciones de dirigir a otros en la construcción de conocimiento por vía de la investigación; como refirió, el tesista busca con quién tener afinidad temática:

Yo voy por la primera, que los temas de los asesorados estén muy cercanos a lo que yo trabajo; o sea, si me llega alguien estructuralista, así de hacer a partir de

descensos un trabajo, pues no, no podría asesorar, no podría simplemente. Si las categorías teóricas que él tiene son distintas a las que yo manejo, digo que no; por el contrario, si me llega alguien que le gusta el trabajo de campo, que le gustan los problemas del sujeto, de las personas, de las interacciones, de sus pensamientos, pues: “con gusto, vente, aquí está tu casa”. Sí, en los otros casos he fracasado, cuando la gente trae una temática ajena completamente a la mía y metodología completamente distinta. He visto colegas que les dan alumnos y los aceptan, pero ellos no manejan esa temática, pues ahí sí hay problemas, ¿qué es lo que pasa?, el alumno busca a alguien con quien se siente a gusto, con quien tiene afinidad y con él o ella trabaja EP36.

En esa función, Juan Manuel considera importante asumir la investigación y la dirección de tesis como una actividad artesanal, por lo tanto, práctica, donde el conocimiento del área temática en que se inscribirán las tesis de los estudiantes es un elemento clave:

Si asumimos que nuestro trabajo es un trabajo artesanal, tenemos que enseñar como enseña el artesano, en el mismo proceso, ¿sí?, pero, si no nos asumimos como artesanos, entonces cualquier tesis que nos llegue, cualquier tema, lo tomamos. O sea, yo soy carpintero, pero me llega, ¿qué?, un albañil a decir: “no, pues yo te asesoro, ¿no?”. No, te tiene que asesorar un albañil, por dar un ejemplo. O un peluquero, pues el peluquero tiene que asesorar al peluquero. Creo que es igual en nosotros, me parece eso un punto importante, si no hay afinidad teórica, conceptual, metodológica, tendríamos problemas EP42.

¿Yo asesoro a cualquiera?; no, yo no podría, creo que es más eficaz cuando asesoras lo que sabes, como el carpintero, como el artesano, el sastre asesora al sastre, enseña a cortar y todo lo que requiere el trabajo del sastre, él sabe hacerlo y lo tiene que transmitir, y no es con una clase, sino que es en la práctica misma, a partir de lo que diría Bourdieu, una serie de disposiciones cotidianas que se van haciendo cuerpo, y de manera que la gente después ya las exterioriza en su propio trabajo EP42.

Juan Manuel, convencido de la efectividad formativa de esa lógica artesanal, considera que quienes se inician en la función de dirigir tesis podrían asumir dicha postura y realizarla con resultados favorables. Como precisó: “yo creo que así es, yo pienso que sí se podría hacer, pero implicaría que estos jóvenes que ya llegan con doctorado aceptaran eso” (EP43)

Como director de tesis, una actividad fundamental a realizar es revisar los avances de investigación de los estudiantes. Al respecto, Juan Manuel refirió que, en esa función, “para revisar una tesis también uno adquiere experiencia, se invierte tiempo, pero cada vez es menos” (EP42). En ese proceso, busca que haya como mínimo coherencia interna entre preguntas, objetivos, teoría y metodología, como refirió en los comentarios siguientes:

Ese esquema a mí me ha ayudado mucho, ahora ya busco en las tesis eso principalmente; podrás tener quinientas páginas, pero vamos a ver si tiene esta coherencia, cuáles son tus preguntas y tus opiniones, ¿no?, ya no coinciden, o si coincide, ¿sí?, o planteaste muchos objetivos, te disparaste acá diez objetivos imposibles. Bueno y eso los años te lo van dando. Recuerdo que al principio me seducían muchos los autores que manejaban en el primer capítulo, ahora sí los autores, pero sobre la base del hilo conductor que nos debe llevar, este es mi objeto, bueno a verlo (EP41). Una tesis que no entiendes ¿qué quiere decir?: está mal la tesis, ahí hay que corregirle eso, pero te digo, los años te lo van dando EP42.

Juan Manuel refirió también experiencias de estudiantes de doctorado que han tenido una mala relación de tutoría con otros colegas, con consecuencias administrativas complicadas para ellos, como causar baja en el programa. Cuando la institución le ha pedido apoyo para intervenir y “rescatar” a esos estudiantes, ha identificado que, en la función de director de tesis, el tipo de mediaciones y el cómo se les hacen observaciones y comentarios a los estudiantes sobre sus avances, inciden en su desempeño académico. Al respecto, comentó la experiencia de una estudiante:

Tuvo problemas, dice: “no, es que al tutor no le gustaba nada de lo que yo hacía, me decía que nunca iba a terminar”, pues una mala relación ahí, y llega acá y dice: “sí, usted nos regaña, pero no se compara”. Lo dice sonriendo y eso dice que tiene mucho que ver cómo les dices EP39.

Juan Manuel reconoció que, como director de tesis “si tú los humillas, los agredes, pues es muy tóxico eso para el joven” (EP40). Por lo mismo, ha optado por no incurrir en actitudes de mal trato a los tesisas, lo cual no significa que no les exija. Como precisó, “no los castigo, menos gritarles, menos tratarlos mal, los trato muy bien, pero les exijo” (EP46).

Segunda lectura. Focalización de cuestiones nodales

1. Huellas de la trayectoria de formación

En su infancia, Juan Manuel conoció diversos lugares y contextos sociales cercanos a la Ciudad de México, donde se gestó, para él, el gusto por conocer al otro, sus condiciones, sus ideas, *su cotidianidad*. Durante su educación primaria y secundaria, la escuela le resultó poco estimulante. Predominaba la clase expositiva, la memorización de contenidos, la disciplina y la vigilancia en exceso. Su desempeño escolar era deficiente, y sus familiares lo incitaban a dedicarse al negocio familiar, porque “no tenía cabeza para los estudios”. Esa idea fue considerada por él en esa etapa de su vida.

Por ampliación del negocio, sus padres cambiaron de residencia y su educación secundaria fue interrumpida. En ese lugar, Juan Manuel conoció un vecino que estudiaba en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, plantel Vallejo, quien le comentó la dinámica escolar del colegio y lo animó a retomar sus estudios. Juan Manuel hizo lo suyo, concluyó la secundaria e ingresó al bachillerato en el CCH-Naucaupan, una institución adecuada para él. Ahí se fomentaba la lectura, la escritura, la discusión grupal y la visita a la cineteca nacional como actividad complementaria de formación. Con el profesor del Taller de Lectura y Redacción, incursionó

en la escritura descriptiva-narrativa, rica en detalles; este profesor, además, lo orientó en su elección de carrera profesional.

Al concluir su bachillerato, Juan Manuel ingresó en la licenciatura en Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM. Allí vivió un ambiente académico intenso, similar a lo vivido en el CCH, pero con niveles de exigencia mayores; una de ellas, leer la obra original de los autores que se consultaban. En ese contexto, con las mediaciones del profesor del Taller de Lectura y Redacción, desarrolló de manera temprana la escritura académica. Comprendió que, en cualquier escrito, los elementos de forma son tan relevantes como las de fondo; que se requiere hacer un uso cuidadoso del lenguaje, y afianzar la claridad, la precisión y la coherencia interna de los planteamientos (Torres, 2012). Ahí descubrió la microsociología, una modalidad de trabajo sociológico que articula referente conceptual con datos empíricos de realidades concretas. La asumió como su forma de trabajo y comenzó a tomar distancia de la sociología clásica, centrada en la gran teoría.

Durante sus estudios de licenciatura, tenía que elegir un área de especialización y optó por sociología rural. Primero, porque le permitía salir al campo. Segundo, porque podía discutir la teoría a partir de su conocimiento empírico de lo rural. En esa área, el eje central de formación se desarrolló en el *Taller de investigación*. Ahí se involucró de manera práctica en la actividad de investigación. Aprendió a precisar un interés de conocimiento y transformarlo en problema de investigación, a discutir el significado de ciertos términos y traducirlos a observables; a diseñar, aplicar y analizar cuestionarios. Descubrió que el “traslado teórico” agudiza el desajuste con la realidad (Zemelman, s/f), que es necesario hacer un uso crítico de la teoría (Zemelman, 1992), y que los excesos conceptuales tienen implicaciones metodológicas. Comprendió la complejidad de la microsociología.

Al final de su licenciatura, Juan Manuel realizó su servicio social en la UNAM, en un área donde organizaba actividades para estudiantes de primer ingreso a la carrera. Invitó a investigadores reconocidos a impartir una conferencia *ad hoc* al trabajo de campo que realizarían los estudiantes.

En esa dinámica, conoció al doctor Francisco Gómez-Jara, un sociólogo connotado que realizaba estudios en el marco de la microsociología. Fue su director de tesis, colaboró como adjunto de su seminario y lo involucró en sus investigaciones. También lo impulsó a participar en congresos nacionales e internacionales, y lo apoyó con la publicación de su tesis. De él aprendió un estilo libre de investigar.

Al concluir la licenciatura, Juan Manuel comenzó a ejercer su profesión de sociólogo, y realizó tareas y acciones de investigación. Fue profesor en un bachillerato y después participó en la segunda generación del Programa de Formación de Recursos Humanos para la Docencia y la Investigación Educativa, donde se mantuvo en la discusión conceptual y se acercó a la investigación educativa. Al terminar su participación en ese programa, concursó por una plaza de profesor de licenciatura en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), la cual ganó.

A la par de su actividad docente en esa universidad, ingresó a la maestría en Sociología. Planteó un proyecto de investigación que articulaba sus conocimientos de sociología e investigación educativa: la formación del agrónomo en la Universidad Autónoma Chapingo. El tema que eligió era diferente y distante de los que allí se abordaban. Su propuesta fue rechazada por la mayoría de los profesores del programa; sin embargo, dos de ellos, que se caracterizaban por ser abiertos, críticos y anárquicos, abogaron por su aceptación y por la apertura a temas diferentes. Así inició un proceso de formación con actitudes ríspidas hacia él, con cuestionamientos y rechazo continuo de sus planteamientos, a veces infundados.

Uno de los profesores que abogó por él fue su director de tesis, quien, de acuerdo con su colega, lo incorporó a su proyecto de investigación, cuyo desarrollo lo acercó a autores y planteamientos teóricos novedosos para él, pero cuestionados por el resto de los académicos del programa. Durante el desarrollo de su investigación, su director de tesis lo dejó “a la libre”. No obstante, cada vez que le entregó avances, su mediación fue clave en la discusión teórica y en la revisión cuidadosa de sus planteamientos.

La lectura de autores como Ágnes Heller y Aldo Ginzburg fue clave en su investigación. Esos autores contribuyeron a precisar su proyecto y a acercarse al conocimiento de la vida cotidiana en tanto corpus teórico, así como al abordaje de la vida cotidiana escolar del estudiante de la UACH como objeto de estudio. En su desarrollo, la tesis fue objeto de múltiples cuestionamientos. Al avanzar con plena libertad, Juan Manuel no tenía límites en la actividad de investigación, lo que provocó atraso en el cierre de la tesis por amplitud desmedida del trabajo empírico.

Al cierre de esa etapa formativa, Juan Manuel enfrentó múltiples obstáculos; por ejemplo, en la asignación del comité de sínodos para el examen de grado su director fue excluido, y se integró a dos académicos que no simpatizaban con su trabajo. En la defensa de la tesis enfrentó la crítica severa. Obtuvo mención honorífica, pero fue condicionada. El comité le solicitó un documento anexo poco relacionado con su objeto, pero considerado de capital importancia. Así, enfrentó diversos modos de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1970).

Juan Manuel cerró esa etapa formativa y se inscribió en el doctorado en pedagogía de la UNAM. Lo cursó en modalidad tutorial, centrado en la actividad de investigación, con el acompañamiento de un tutor como figura clave en el desarrollo de la investigación y el diseño de actividades complementarias de formación. Su proyecto de investigación lo centró en la vida cotidiana escolar de los profesores de las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales de la UACH. Su tutor fue el doctor Ricardo Sánchez Puentes, quien, con su estilo directivo (que no impositivo) de formación lo condujo a un cambio radical en su manera “libre” de atender sus estudios y hacer investigación. Le demandó mayor compromiso y disciplina.

Bajo la tutela del doctor Sánchez Puentes, su formación para el oficio de investigador implicó asistir al seminario de investigación que coordinaba su tutor, donde sometía a discusión sus avances de tesis y el de los pares estudiantes. Realizó trabajo de lectura y escritura en un área del CESU para estar supervisado por su tutor. Fue adjunto de ese seminario y lo coordinó varias veces. A petición de su tutor, leyó tesis de los asesorados de licencia-

tura; su tutor también lo integró al equipo responsable de una investigación colectiva que coordinaba. Así, lo involucró de manera intencionada en diversas actividades académicas formativas, sin aprovecharse de que Juan Manuel estaba en posición de tesista y sin incurrir en algún vicio ético (Moreno y Romero, 2011).

En esa dinámica de formatividad (Honoré, 1980), Juan Manuel aprendió de manera práctica que a investigar se aprende investigando, pero con la guía de un experto —como le precisó su tutor—. Asimiló que la disciplina es fundamental, que se requiere entregar avances bien escritos y sin fallas técnicas. Comprendió la relevancia de plantearse metas y objetivos acotados. Aprendió a delimitar un objeto y un universo de estudio, a articular los diversos elementos de una investigación y a mantener su rigor. Entendió que, para ser creativo en dicha actividad, es fundamental ponerse límites, porque el investigador es especialista en algo y no conocedor superficial de mucho. Valoró la discusión grupal de los avances de tesis en el seminario, como estrategia potente de formación.

Al asumir el carácter práctico de la formación de investigadores durante los estudios de posgrado, para Juan Manuel, el formador (tutor/director de tesis) requiere vincular su práctica docente con la línea de investigación que cultiva y, en la medida de lo posible, con los proyectos de investigación que desarrolla. Esta estrategia facilitará la socialización práctica de los diversos trucos (Becker, 2014) y artimañas que funcionan para realizar investigación de buena calidad.

Un año antes de concluir su formación doctoral, Juan Manuel comenzó a dirigir tesis de licenciatura en la Universidad Autónoma Chapingo. Se incorporó a la planta académica del entonces CESU, hoy IISUE, de la UNAM, y comenzó su actividad docente y de dirección de tesis en maestría. Durante ese tiempo se mantuvo activo en el equipo de investigación al que se había incorporado. En paralelo, avanzaba en el cierre de su tesis doctoral. Al término de ese año, realizó la defensa de su tesis y obtuvo el grado de doctorado en pedagogía en la UNAM.

2. Las primeras experiencias de dirección de tesis

Como se precisó en el párrafo anterior, en el último año de su formación doctoral, Juan Manuel comenzó a dirigir tesis en la licenciatura en sociología de la UACH. En esa primera experiencia, dejó que los estudiantes avanzaran a su ritmo. Implementó ese *estilo libre* de dirección que vivió como tesista de licenciatura y de maestría. Con esos estudiantes se veía de manera esporádica para revisar sus avances.

Como docente del CESU-UNAM, asumió la titularidad de un seminario en posgrado, donde comenzó a impartir clases y dirigir tesis. Su primera tesista de posgrado había sido asesorada por algunos profesores de renombre del programa, con quienes logró avances de tesis significativos que contaban con su aval. Cuando Juan Manuel intervino como director de tesis, y le planteó sus comentarios y sugerencias, ella no se mostró dispuesta a la incorporación crítica de la crítica académica (Moreno, 2002) que se había hecho a su trabajo. Recurrió al prestigio de sus profesores como aval de calidad de sus avances, para invalidar en cierta forma las observaciones que le hacía su nuevo director.

Frente a esa situación, Juan Manuel actuó con cautela. No cuestionó la calidad de la dirección de tesis de los otros profesores, ni laceró la legitimidad institucional de la tesista como profesora e investigadora en la institución donde cursaba el posgrado. Redujo su participación como director de tesis, a un *acompañamiento ocasional* orientado a la conclusión de la tesis de la estudiante.

A la par de esa estudiante, en un programa de maestría de la ENEP-Aragón, le asignaron dos tesis provenientes de la preparatoria de Chapingo, con quienes compartía un vínculo institucional, afinidad temática y cercanía de edad. Con ellos logró una comunicación personal amena, pero no una relación de dirección de tesis. Lo veían como alguien cercano. No atendían las sugerencias que les hacía, mostraban escaso conocimiento de investigación, y desinterés por escribir la tesis. Frente a esta situación, Juan Manuel los dejó avanzar de manera libre y les ofreció un *acompañamiento*

ocasional cuando lo requerían. Con ellos, una mediación (Ferry, 1997) clave fue la lectura de los textos abordados en sus seminarios.

Si bien todos los estudiantes concluyeron la tesis y obtuvieron el grado, con ellos Juan Manuel enfrentó diversas dificultades; por ejemplo, que no los eligió, le fueron asignados. Sus temas de tesis eran distantes del tema de su dominio, y algunos contaban con avances ya avalados por sus profesores anteriores. Mostraban deficiente conocimiento de investigación, escaso compromiso con su formación y el desarrollo de la tesis, además de desinterés para atender las observaciones y sugerencias. Lo percibían como un amigo, un profesor joven, antes que como su director de tesis.

Como aún no se había titulado del doctorado, ni contaba con una producción académica ampliamente conocida, Juan Manuel se asumía como *un director de tesis sin legitimidad académica*, con escasa autoridad científica y pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1970); optó por desplegar un *estilo libre* de dirección de tesis, con predominio de un *acompañamiento ocasional*, el cual le permitía respetar la autonomía del estudiante y los avances logrados, sin lacerar el prestigio académico de algún colega o el reconocimiento institucional de algún tesista. Con esos estudiantes, redujo su participación a proveer comentarios y sugerencias sobre la estructura de la tesis, la solidez de las afirmaciones y la calidad de la escritura. En menor grado, atendió asuntos de fondo. Ese desempeño lo dejó insatisfecho, incluso consideró la posibilidad de no realizar esa función en esos niveles de estudio.

3. Construcción de un modelo de docencia y dirección de tesis

Después de esas experiencias de dirección de tesis, Juan Manuel inició un proceso de reflexión y replanteamiento de su actuar. Recurrió a la experiencia de haber sido dirigido por el doctor Sánchez Puentes, la cual le resultaba prometedora en términos de formación. De entrada, reconoció que no tenía el saber ni el carácter serio y estricto del doctor Sánchez Puentes para ser un tutor directivo. Con su personalidad relajada, le era más natural ser un *tutor amigable*, pero riguroso. Sin embargo, el modelo de

docencia de su tutor fue clave para construir el suyo: un *modelo virtuoso* que integra docencia, investigación y dirección de tesis, con foco en el estudio y el análisis de la vida cotidiana.

En él promovería la lectura de autores claves, socializaría el conocimiento derivado de sus investigaciones, afianzaría el cuidado metodológico de las investigaciones en desarrollo, y enfatizaría el trabajo de campo, como elementos base para dialogar y construir. En ese modelo, la estrategia clave de formación sería el *seminario práctico de investigación*. Allí se abordarían ciertas lecturas, pero el foco estaría en la exposición de los avances de tesis de los estudiantes y su revisión cuidadosa, tanto por él —en calidad de director y responsable del seminario—, como por los pares estudiantes.

Con ese modelo de docencia, Juan Manuel continuó su función de dirección de tesis en diferentes programas de maestría, donde confluyeron algunos factores que aportaron al logro de resultados favorables: a) una experiencia previa de dirección de tesis ahora renovada, b) estudiantes con temáticas afines al de su dominio, que lo eligieron como director de tesis desde el inicio del programa, c) estudiantes con conocimientos de investigación y actitudes propias del *ethos científico* (Bourdieu, 1976), comprometidos con su formación y el desarrollo de la tesis; d) un cambio de percepción de él como profesor con conocimiento y producción (libro publicado) sobre el tema, capaz de aportar, y e) despliegue de un *acompañamiento continuo* a los estudiantes, focalizado en sus avances de investigación.

Tras asumir la titularidad de un seminario de investigación en el programa de doctorado en pedagogía de la UNAM, Juan Manuel consideró pertinente fortalecer el modelo de docencia y de dirección de tesis que había implementado. A escala institucional, le dio visibilidad e identidad temática, lo tituló: “Elaboración de proyectos de investigación: la vida cotidiana escolar”. En él se inscribieron sus tesis y otros estudiantes interesados en el tema; cada participante presentó sus avances de investigación y comentó el de sus pares. Juan Manuel los apoyó con mediaciones según sus necesidades y agregó reuniones ocasionales en su cubículo para

profundizar en el trabajo del tesista o proveerlos de alguna bibliografía. A la par, inició una investigación colectiva dirigida por él, como hizo su tutor.

Ese conjunto de acciones contribuyó a afianzar la legitimidad académica-institucional de Juan Manuel, en tanto autoridad científica (Bourdieu, 1970) en el tema de vida cotidiana en la UNAM. El modelo de tutoría/dirección de tesis que él diseñó y puso a prueba comenzó a dar resultados: sus tesisas se titularon y obtuvieron el grado correspondiente. Ese logro fue respaldado por algunos rasgos claves de los tesisas: 1) eran estudiantes destacados, 2) estaban comprometidos con las actividades del programa, 3) tenían afinidad con su línea de investigación, y 4) mostraban interés genuino en formarse como investigadores. Su modelo lo replicó en otras instituciones, con resultados similares en maestría y doctorado.

En ese trayecto, Juan Manuel desarrolló mayor seguridad, profundo dominio de su tema y un *estilo más directivo*. Además, logró consolidar su modelo de docencia y de dirección de tesis. Una estrategia clave para ello fue intervenir en la selección de los tesisas. A los interesados en que él dirigiera su tesis les solicitaba su proyecto de investigación. En su revisión, valoraba su alcance y pertinencia. Apreciaba las habilidades desarrolladas por el aspirante como investigador educativo en lo teórico, lo metodológico y de escritura académica. Cuando expresaba sus comentarios y sugerencias, percibía la disposición del estudiante para atenderlas y hacer cambios importantes. De ello dependía su aceptación o no. Si tenían un interés distinto al hacer tesis, no los aceptaba, les sugería otros tutores.

4. Enriquecimiento del modelo a partir de otros

Como se mostró en los apartados anteriores, en sus primeras experiencias de dirección de tesis en pregrado y posgrado, Juan Manuel retomó ese estilo libre de dirección de tesis aprendido con el doctor Francisco Gómez Jara y su tutor de maestría. Sus resultados lo condujeron a construir un modelo propio de docencia y de dirección de tesis, influido, en gran medida, por la experiencia de haber tenido como tutor en el doctorado al doctor Sánchez

Puentes. Logró consolidar dicho modelo, pero lo dejó abierto al cambio, a la innovación.

Con la práctica y el paso de los años, Juan Manuel se hizo cada vez más experto en la dirección de tesis. En una ocasión, asistió con su esposa al seminario de un director de tesis de otra institución, quien dejó todo organizado para que ella lo coordinara. Como asistente, percibió una dinámica de trabajo con respuestas favorables de los estudiantes en términos de compromiso y formación. De esa experiencia incorporó a la dinámica de su seminario las acciones siguientes: a) atender de manera intencionada aspectos teóricos al inicio de la sesión, b) agregar la figura de comentarista de avances de investigación —realizada por dos pares estudiantes— de cada proyecto presentado, y c) distribuir el tiempo entre abordaje teórico, presentación de avances y comentarios de los pares.

Aunque estos aspectos aportaron riqueza formativa a su modelo de docencia y dirección de tesis en su seminario, Juan Manuel percibió que entre los asistentes se generaba la crítica académica, pero el responsable de los avances presentados no lograba cuestionar su propia producción. Lo consideró una debilidad de su modelo y, para solventarlo, agregó un espacio para que cada estudiante criticara su propio avance, y de ese modo, contribuir al desarrollo de la capacidad de autorregulación académica (Stracke y Kumar, 2010) de los tesisas, base para el logro de la autonomía y la independencia intelectual en la producción académica.

5. Estrategias de formación implementadas en la dirección de tesis

En su función de tutor y director de tesis, Juan Manuel ha atendido una diversidad de estudiantes con formación inicial distinta, con niveles de compromiso diferenciados, conocimiento de investigación e intereses de formación para el oficio de investigador también diversos, lo cual refleja, en gran medida, el carácter heterogéneo del campo de la investigación educativa en México y el de los perfiles de quienes desean cursar un posgrado en educación y formarse para dicho oficio (De Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera, 2012).

De esa diversidad de experiencias se derivan algunas estrategias clave de formación, implementadas por Juan Manuel de manera asociada a la naturaleza de los perfiles de los tesisistas y de los estudiantes que cursan el seminario de investigación que coordina, los cuales se detallan a continuación.

a) Estudiantes con un amplio conocimiento teórico de diversos autores

Muestran una tendencia a incorporar a su tesis los planteamientos de diversos autores, sin distinguir sus diferencias, contradicciones, nivel de alcance conceptual y su posible traducción a observables. La estrategia sugerida es que recuperen investigaciones que contienen evidencia empírica y se apoyen en esos planteamientos teóricos; realicen una *lectura metodológica* que les permita identificar cómo usaron la teoría y qué metodología construyeron e implementaron; eso los ayudará a incorporar cambios con conocimiento de causa. Si no lo hacen, entonces, les sugiere otro tutor.

b) Estudiantes con escaso bagaje teórico

Tienden a orientar la construcción del objeto de estudio a partir de su inmersión temprana en el trabajo de campo. Llegan con una diversidad de material empírico recabado sin apoyo teórico. Enfrentan un doble problema: siguen sin objeto de estudio y sin teoría. La estrategia sugerida es acercarlos a la lectura de autores para que revisen sus planteamientos, identifiquen conceptos que puedan articular con la evidencia empírica recupe-

rada, integren las problemáticas identificadas y precisen un problema de investigación permeado por la teoría (Wright, 2007). También les sugiere revisar investigaciones que registren la categorización de la evidencia empírica, como insumo para hacer su trabajo de manera sistematizada.

c) Estudiantes con formación disciplinar distinta a la educación y desarrollo del ethos de investigador

Tienen un conocimiento mínimo del campo de la educación que dificulta su adaptación a la lógica de la investigación educativa. Saben escribir para un público académico, pero, con frecuencia, sus planteamientos se desvían de su problema inicial de investigación. Aunque su progreso es lento, logran terminar. La sugerencia es que lean teóricos e investigaciones con referente empírico del campo educativo, relacionados con su problema de investigación; que lean textos especializados que los ayuden a comprender el sentido de la metodología, y conocer un amplio abanico de métodos de investigación utilizados en la investigación educativa. De ese modo, se apropiarán de un amplio capital científico (Bourdieu, 2003) “rentable” en el oficio de investigador educativo.

d) Estudiantes que tienen un problema empírico delimitado, carente de teoría

Son profesores o funcionarios que tienen un conocimiento experiencial del problema y cuentan con información concreta de primera mano, pero carecen de referentes teóricos desde los cuales construir un objeto de estudio. Como señala Sautu (2001), todo dato sin teoría es mera información. La estrategia sugerida es proveerles un acompañamiento cercano, hacerles notar las inconsistencias de sus planteamientos, y acercarlos a una diversidad de textos desde los cuales se aproximen de manera progresiva a su objeto de estudio. En especial, recomienda revisar textos teórico-conceptuales, investigaciones con referente empírico donde se utilizan esos conceptos clave, e investigaciones cercanas a la suya que aporten a su comprensión.

e) Estudiantes de disciplinas distantes a las ciencias sociales, con escaso desarrollo de actitudes necesarias para la investigación

Muestran interés por lo educativo, pero carecen de un fondo cultural de conocimientos (Lahire, 2006) teóricos, metodológicos y técnico-instrumentales de la actividad de investigación (social y educativa). No han desarrollado actitudes necesarias para la investigación, entre ellas, consultar fuentes bibliográficas y bases de datos para rastrear la producción científica reciente. Su escritura presenta diversas problemáticas. Avanzan más despacio que el resto de sus pares; por lo mismo, no todos logran la graduación.

La estrategia sugerida con este tipo de estudiantes es proveer un acompañamiento personal, cercano y comprometido, que atienda los diversos aspectos problemáticos. Además, implementar diversas mediaciones, entre ellas, lecturas de diverso orden (teóricas, metodológicas, informes de investigación), leer planteamientos teóricos de autores para seleccionar alguno de ellos que ayude a precisar su tema. Que elaboren fichas e informes de lectura focalizados en el tema de investigación, con la perspectiva de construir un objeto de estudio y habilitarse en la escritura académica.

f) Estudiantes de disciplinas distantes a las ciencias sociales, con inquietudes de resolver problemas áulicos

Profesionales que ingresan a posgrados en educación con interés de solventar problemas áulicos cotidianos y no problemas de conocimiento. En su manera de abordar los fenómenos educativos, se percibe un choque disciplinar (Torres, 2013); interfiere el lenguaje de la disciplina de origen, lo cual dificulta el diálogo, en este caso, con el director de tesis. Con estos estudiantes, rara vez se sostiene la dirección de tesis porque, en la experiencia de Juan Manuel, resulta difícil dirigir lo que no se conoce, lo sano es canalizarlo con otro tutor.

g) Estudiantes con dificultades acentuadas en la escritura

Se trata de una problemática identificada en el grueso de los estudiantes de posgrado que asisten al seminario de Juan Manuel —como asistentes

o tesisistas—, que también se manifiesta en los posgrados en educación en general (Aguilar y Fregoso, 2016). A esos estudiantes, a pesar de estar inmersos en diversas actividades académicas formativas, se les dificulta comunicar las ideas de manera precisa y coherente en un texto; su problema principal es la escritura académica de la tesis (Carlino, 2006).

Al respecto, la estrategia que ha implementado Juan Manuel es invitarlos a ejercitar la escritura de una página a diario, y revisar sus avances tres veces, como mínimo, antes de su entrega. De esa manera, generar en ellos el compromiso con la escritura de la tesis, y evitar, en la medida de lo posible, que se ubiquen en el síndrome *todo menos tesis* (Rosas, Flores y Valarino, 2006), el cual les genera deuda con la tesis, el programa y CONACYT.⁸

6. Aprendizajes clave derivados de la experiencia de dirección de tesis

En su trayectoria como docente, tutor y director de tesis en posgrado, Juan Manuel ha acumulado una diversidad de aprendizajes que aquí son considerados clave para un buen desempeño en esa función; entre ellos figuran los siguientes: reconoce que esa actividad académica exige un trabajo arduo y estrecho con los estudiantes, pues dejarlos en plena libertad para avanzar y producir solo funciona en casos excepcionales, no en todos. Considera importante construir mediaciones a la medida (Ferry, 1997) para cada estudiante, según sus necesidades formativas. Un mismo tipo de mediación puede no ser funcional para todos. Le resulta de capital importancia que el tutor/director de tesis tenga la suficiente madurez para someter a

⁸ Les genera deuda con CONACYT, como instancia que evalúa y reconoce la calidad de los programas de posgrado vía programa nacional de posgrados de calidad, y otorga apoyo financiero para que sus estudiantes cuenten con beca y se dediquen de tiempo completo a las actividades del programa hasta lograr la titulación. Si los estudiantes no se titulan en los tiempos establecidos por CONACYT al programa, son considerados *deudores*, y tienen el compromiso de reembolsar el monto total que se les asignó durante sus estudios de posgrado (maestría, doctorado o ambos).

revisión y crítica su producción académica, en tanto referente de consulta para quienes se inician en el tema de investigación.

Para él, es fundamental revisar de manera acuciosa los avances de investigación de los tesis, proveerlos de comentarios y sugerencias constructivas (Moreno, Torres y Jiménez, 2014), orientados a mantenerlos focalizados en la construcción del objeto de estudio y en lo que pretenden conocer sobre él. Lo anterior implica tiempo, dedicación y seguimiento. Sin embargo, con los años aprendió a realizar la revisión cada vez con menor esfuerzo, sin perder rigor y sin dejar de ser cuidadoso. Su estrategia es centrar la atención en la congruencia interna (González y Jiménez, 2012) entre los diferentes elementos de la tesis, como mínimo que haya coherencia entre preguntas, objetivos, teoría y metodología, de modo muy similar a lo que él hace al dictaminar artículos para publicación.

Considera importante enseñar a los estudiantes a buscar bibliografía y compartirles la que tiene y es difícil de conseguir. Es necesario que los tesis sean comprometidos con su formación y con el desarrollo de la tesis. En su caso, que asistan y participen de manera activa en la dinámica del seminario o de la tutoría, y presenten avances de investigación significativos. Al respecto, en su seminario implementó una regla básica para sus tesis y asistentes: si no hay avances significativos ni atención a las observaciones y sugerencias hechas, no se continúa con la dirección de tesis, se recomienda otro tutor, en razón de que, sin compromiso del estudiante con el desarrollo de su tesis, es difícil concluirla; además, la dirección de tesis se complica.

Juan Manuel reconoce también que, en la tutoría o dirección de tesis, se despliegan modos diversos de involucración. Así, el trato que se les da a los estudiantes, el modo en que se interviene y orienta, y el tipo de vínculo que se establece (o no) con ellos, refleja el estilo de dirección de tesis implementado. Si se humilla al tesis, maltrata o agrede, resulta ser un ambiente de aprendizaje muy tóxico para él. Eso no quiere decir que no se le exija, que no haya rigor académico. De esas posturas, él ha tomado distancia. Al respecto, su mayor aprendizaje es *no confundir rigor con rigidez*, y mucho

menos confundir *rigor con rudeza*, lo cual coarta la posibilidad de trabajo colaborativo con futuros colegas.

Ha percibido que, de ese tipo de experiencias tóxicas, se deriva una mala relación de tutoría, caracterizada por comentarios y observaciones que laceran el desempeño académico de los estudiantes, con consecuencias negativas, como la de ser expulsados del programa que cursa. En algunos casos de ese tipo, Juan Manuel ha intervenido para “rescatar” a los estudiantes, sin dejar de exigirles. Ha implementado mediaciones que los apoyan a concluir la tesis y lograr la titulación.

7. Perspectiva sobre la formación de tutores o directores de tesis

Basado en su experiencia, Juan Manuel sostiene que *el tutor y director de tesis no se hace a partir de un nombramiento institucional* que avale dicha función. Se hace con los años *en la práctica*, en el ejercicio cotidiano de esa actividad, donde las mediaciones y modo de intervención se ponen a prueba con los tesisistas, y su pertinencia formativa se respalda con la titulación de los estudiantes.

Desde esa lógica reconoce que, en el transcurso del desempeño de esa función, se incorporan las experiencias de dirección de tesis vividas en todo el trayecto formativo, y los aprendizajes sobre el oficio de investigador derivados de esas experiencias formativas (Ferry, 1997). Sin embargo, es fundamental construir un modelo (*estilo*) personal de docencia y dirección de tesis, estrechamente vinculado al carácter o el modo de ser de cada persona, el cual se pone a prueba, y su autor se responsabiliza de él. Con la práctica y la experiencia acumulada, se llega a consolidar dicho modelo; no obstante, se puede recrear con otras experiencias de tutoría y dirección de tesis, y dejarlo abierto al cambio, a la innovación.

En su experiencia, la construcción de ese modelo le supuso articular docencia, línea de investigación y proyectos de investigación, en un *estilo* de docencia y dirección de tesis, esos elementos se conjugan en la dinámica del seminario práctico de investigación, donde despliega una asesoría colectiva con su intervención y la de los pares estudiantes, o un trabajo de dirección

de tesis colectivo entre estudiantes dirigidos por un mismo tutor. Desde su punto de vista, en esos escenarios académicos tienen lugar experiencias de formación para el oficio de investigador educativo que son de suma relevancia para los tesistas, pero también para sus formadores.

Para él, quien realice la función de tutor o director de tesis necesita *tener límites*, como aprendió de su tutor; en especial, sobre los temas que le es posible orientar desde su conocimiento y práctica de investigación. Por lo mismo, asume que no se puede asesorar lo que no se conoce. Considera que es difícil orientar a los estudiantes en el abordaje de problemáticas distantes de los temas que cultiva el director de tesis en su línea de investigación. Suele ser más productivo realizar la tutoría/dirección de tesis sobre temáticas cercanas a las que trabaja el tutor.

En ese mismo orden de ideas, Juan Manuel plantea que, en la formación de investigadores en posgrado, asociada a la tutoría y dirección de tesis, no es suficiente con que el tutor o director de tesis se asuma como metodólogo experto, o atienda de manera exclusiva ese elemento en las tesis de los estudiantes, sumado al cuidado de la lógica argumentativa. Es fundamental que realice investigación sobre el tema, que lo conozca. De esa manera, estará en mejores condiciones académicas para orientar a los estudiantes en lo teórico, metodológico, epistemológico y técnico-instrumental, en el desarrollo de sus tesis. En caso contrario, si carece de obra consolidada sobre el tema, o no tiene el oficio de investigador, aceptará a cualquier tesista, lo orientará poco en su investigación, y será difícil que el estudiante concluya la tesis.

Reafirma esta postura con experiencias cercanas de otros colegas, quienes aceptan tesistas independientemente de si sus temas son cercanos o distantes de los que trabajan, y ofrecen orientación escasa, con consecuencias negativas para los estudiantes. Al respecto, Juan Manuel llama a no perder de vista que los estudiantes buscan a alguien con afinidad temática, con quien dialogar y trabajar, con quien sentirse a gusto y orientados; a percibir al tesista como un investigador en formación, que habrá de prepararse con un maestro versado que ha hecho investigación, preferentemente

sobre el tema de interés del estudiante. Eso no implica aferrarse a posturas conservadoras, ni cerrarse a temas novedosos.

Desde esa perspectiva, Juan Manuel sugiere que la investigación y la dirección de tesis sean asumidas como una *actividad práctica con carácter artesanal*, donde se impulse el desarrollo y la interiorización de una serie finita de disposiciones académicas (Torres, 2012) que se manifiestan en el oficio mismo de investigador (Bourdieu, 1990). No obstante, asumir esa postura demanda conocimiento especializado en lo teórico-conceptual, metodológico y epistemológico, en el área temática en que se ubican las tesis de los estudiantes. Exige preparación del tutor o director de tesis, en cuanto a contenidos, actividades y mediaciones. Requiere monitoreo continuo de las disposiciones que desarrollan los estudiantes, de manera asociada a la tesis que realizan.

Como precisa Juan Manuel, en el caso de los jóvenes doctores que se inician en la función de tutoría o dirección de tesis, el gran reto está en la disposición que tengan para asumir esa lógica artesanal de la actividad de investigación y de la dirección de tesis, por lo menos al inicio, y en consecuencia, adoptarla y valorar los resultados obtenidos, para entonces decidir si la mantienen o no.

Tercera lectura. Hacia la explicitación de saberes

Como se expresó al inicio de esta obra, su objetivo principal es aportar a una sistematización de saberes construidos a partir de la experiencia de tutores/directores de tesis con amplia trayectoria como investigadores y como formadores. Con la intención de ir dando forma a esos saberes, se recurrió a la elaboración de proposiciones derivadas o inferidas del relato de los participantes y de los diálogos que se tuvieron con ellos en entrevista. En el caso de Juan Manuel, esas proposiciones se articularon en cinco categorías: preparación previa para la investigación, rasgos del tutor o director de tesis, estrategias derivadas de la experiencia como tutor o director de tesis, dimensiones del acompañamiento del tutor o director de tesis, y la

formación de tutores o directores de tesis. A continuación se hace una presentación de dichas categorías.

1. Preparación previa para la investigación

- Tanto las actividades curriculares como las extracurriculares o no formales tienen potencial formativo para la investigación.
- La iniciación temprana en actividades de lectura y discusión de su contenido posibilita el desarrollo de otras habilidades clave para la investigación.
- La ejercitación progresiva de la escritura, con atención suficiente en las reglas sintáctico-gramaticales, así como en la claridad, la precisión, la coherencia y la profundidad del contenido, facilita, en su momento, el desarrollo de una escritura académica con un estilo propio como investigador.
- Durante el trayecto formativo de las personas, es fundamental desarrollar habilidades básicas, como la búsqueda de fuentes de consulta serias (artículos científicos, libros, capítulos de libro), el dominio formal de la escritura, y el acercamiento a la lectura de las obras originales de los autores consultados, como rasgos mínimos del *ethos científico* deseable en quienes desean cursar un posgrado y formarse para el oficio de investigador.

2. Rasgos del tutor y director de tesis

- Ser tutor o director de tesis va más allá de un nombramiento institucional; se logra en la práctica cotidiana de esa función, cuya pertinencia formativa se avala, aunque no solo, con la conclusión y la defensa de la tesis por parte de los estudiantes.
- El estilo personal de formación para el oficio de investigador, así como las diversas estrategias que despliega el tutor o director de tesis con sus tesisas, recupera las experiencias previas de haber sido dirigido en su

trayecto formativo y los aprendizajes derivados de ellas. En la práctica cotidiana de su función, cuando ya es director de tesis, este lo pone a prueba, lo ajusta y afina conforme a los resultados obtenidos. Lo consolida según las características y necesidades académicas de los tesisistas, y lo innova de manera asociada a los aprendizajes que deriva de las prácticas de otros colegas que la ejercen.

- Aunque el estilo de dirección de tesis genere resultados favorables y alcance un alto nivel de solidez, es fundamental dejarlo abierto al cambio, a la innovación, no solo por los avances y transformaciones que se generan en la actividad de investigación, sino también por los temas de interés de los estudiantes, y las características con que cada uno de ellos inicia su formación para la investigación.
- La tutoría o dirección de tesis, en tanto actividad compleja con carácter artesanal, exige de los formadores conocimiento especializado, preparación continua, atención cuidadosa, acompañamiento cercano y monitoreo frecuente del progreso del tesisista y de la tesis. No es suficiente identificar las inconsistencias y problemáticas que presentan los avances de investigación de los tesisistas, es importante que los dialogue con ellos, que se los haga notar para que lo aprecien, lo reflexionen en conjunto y, en consecuencia, utilicen mediaciones que los ayuden a superarlos.
- En la tutoría o dirección de tesis no es suficiente asegurar la coherencia argumentativa de la tesis, aunque una contribución importante es la revisión cuidadosa de los avances de investigación del tesisista. Tampoco es suficiente asegurar los aspectos metodológicos: es necesario afianzar la consistencia interna de los diversos elementos de la investigación, así como socializar los diversos trucos y artimañas que contribuyen a resolver aquellos problemas que se enfrentan en el oficio de investigador.
- En la tutoría o dirección de tesis es fundamental que quien ejerza esa función no solo conozca de metodología de la investigación, o restrinja su intervención a asegurar ese aspecto. Es de capital importancia que conozca el tema que desarrollan los tesisistas en sus investigaciones, en razón de que no se puede orientar lo que no se conoce. En la medida

en que el tutor tenga conocimiento teórico-metodológico del tema que orienta, sus mediaciones tendrán mayor sentido de pertinencia y aporte, no solo para la conclusión del producto tesis, sino en la formación para el oficio de investigador.

3. Estrategias derivadas de la experiencia como tutor o director de tesis

- Proveer un acompañamiento cercano y continuo al tesista, que des-punte en avances de investigación sistemáticos que atiendan el rigor y la calidad en la escritura, propicia en ellos compromiso y disciplina con su formación, con el desarrollo de la tesis, y la entrega en tiempo y forma de los avances que se le solicitan, todo ello como una estrategia que contribuye a desarrollar en la práctica la disciplina (física y mental) que demanda la actividad de investigación.
- Una estrategia fundamental de formación para el oficio de investigador es el seminario práctico de investigación, o la asesoría grupal de tesis con temáticas afines. En su dinámica, los participantes tienen la posibilidad de someter sus avances de investigación a la crítica académica del tutor y de los pares estudiantes, generar aprendizajes múltiples, ejercitarse en la autocritica de su producción, desarrollar la capacidad de autorregulación académica y avanzar en el camino de la autonomía e independencia intelectual.
- En la actividad de investigación se enfrentan diversos problemas de orden teórico-conceptual, metodológico, epistemológico, técnico-instrumental, de análisis, entre otros, los cuales, si no son atendidos y superados en tiempo, pueden convertirse en un verdadero obstáculo en el desarrollo de la investigación. Lo anterior se agudiza en quienes se incorporan a los posgrados en educación con formación de base distante de las ciencias sociales y de la educación. Para superarlos, conviene que los tutores les sugieran lecturas de diversa naturaleza (de orden metodológico, informes empíricos de investigaciones, investigaciones donde se registra el análisis de datos, investigaciones donde se utilizan ciertos

conceptos y se vinculan con observables, entre otros), según las necesidades de los tesisistas, para que estos realicen análisis de ellas y aprendan a tomar decisiones fundamentadas.

- Aprender a escribir para un público académico con apego a las normas existentes representa un reto a superar en la escritura de la tesis. En ese sentido, la revisión cuidadosa de los avances de investigación y el señalamiento de los diversos problemas hallados en el texto, por parte del director de tesis, requiere estar acompañado de mediaciones de lectura y escritura de la producción académica consultada, y también de lectura y reescritura de la propia producción académica, como ejercicio permanente que contribuye a precisar las ideas y organizarlas de manera coherente, hasta lograr la construcción de un hilo argumentativo sólido.
- En la actividad de investigación, es fundamental que haya consistencia (congruencia) interna entre los diversos elementos que la integran. Lograrla es todo un reto para el tesisista y para el director de tesis. Una estrategia clave es hacer caer en la cuenta al estudiante de que las decisiones teóricas orientan las acciones metodológicas, con apoyo en lecturas metodológicas de artículos de investigación, para que lo aprecie o infiera. Por su parte, el director de tesis puede identificar las inconsistencias en la tesis del estudiante, guiado por lineamientos similares a los que se solicitan en el dictamen de artículos, y, en consecuencia, orientar dicha articulación.

4. Dimensiones del acompañamiento del tutor o director de tesis

- Durante la dirección de tesis, los estudiantes buscan a alguien con afinidad temática con quien puedan dialogar y trabajar. En ese sentido, un referente clave para los tesisistas es percibir que los directores de tesis cuentan con producción académica en el campo temático, asociada a su identificación como investigadores activos en el campo de conocimiento, con autoridad científica sobre el tema.

- La dirección de tesis, en tanto actividad compleja, demanda acompañamiento estrecho de los tesisistas. Dejarlos avanzar en plena libertad puede no ser funcional para todos. En ese proceso, es fundamental que el tutor o director de tesis no pierda de vista que el modo en que se interviene, se trata u orienta al tesisista, puede potencializar o minimizar sus capacidades académicas. Si bien se requiere rigor y exigencia, es importante no confundirlo con rigidez o rudeza. En ese sentido, el vínculo que se logra establecer (o no) con el tesisista refleja en gran medida el estilo de tutoría y dirección de tesis desplegado, permeado siempre por los rasgos de personalidad del tutor.

5. La formación de tutores o directores de tesis

- Pensar en la formación de tutores o directores de tesis puede resultar, para algunos, un verdadero atrevimiento. Sin embargo, hay quienes la aprecian como una posibilidad. El reto inicial está en que, quienes se inician en esta función, perciban la investigación y la dirección de tesis como actividades con carácter artesanal que aglutinan saberes complejos codificables y no codificables, estos últimos susceptibles de socialización y aprendizaje en la práctica, al estilo de un maestro artesano.
- Un caso particular de lo posible puede iniciarse con la figura académica de codirector, quien, en conjunto con el director de tesis, participaría en todas las actividades que demanda el desarrollo y la orientación de una tesis, y en aquellas que el director coordine a propósito de la formación de sus tesisistas para el oficio de investigador.

Este conjunto de proposiciones fue retomado en el tercer capítulo de esta obra, cuando se hizo la lectura transversal de las aportaciones que los cinco tutores/directores que participaron en esta investigación le hicieron; a partir de estas se conformó un texto que no pretende tener carácter normativo, pero sí presentar un saber sistematizado que pueda orientar en

cierta medida las acciones de quienes se inician en la función de tutoría y dirección de tesis.

Diálogo, debate y reflexión en una relación horizontal.

Jorge Alonso Sánchez

En el ámbito de la antropología social en México, el nombre del doctor Jorge Alonso Sánchez es motivo de profundo respeto y amplio reconocimiento. Sus sólidas aportaciones a las ciencias sociales han sido diversas, derivadas de los estudios que ha realizado sobre partidos políticos, movimientos políticos y sociales, procesos electorales federales y estatales, el estado mexicano con sus herencias y transformaciones, la cultura política, el carácter ondulatorio de los fenómenos de la circulación de las élites en la historia mexicana del siglo xx y cómo, conjuntamente, ha ido emergiendo una constante defensa de *los de abajo*; la dialéctica entre dirigentes y dirigidos, diversas formas de resistencia a la dominación, despojo y humillación, así como “el análisis de movimientos políticos que históricamente han tenido la necesidad de usar máscaras personificantes de su identidad”. RP2

De manera especial se destacan los aportes que han emergido de sus estudios sobre las convergencias sociales de los oprimidos, explotados y dominados en búsqueda de liberación, en los cuales destaca que el intercambio de experiencias entre los movimientos de *los de abajo*, los ha llevado a aprender unos de otros y juntos han dinamizado una mundialización de los oprimidos y explotados expresada a nivel local y mundial. Como lo expresó Jorge, “esa dinámica ya no puede postular un actor privilegiado del cambio, como se llegó a pensar hace tiempo, sino un conjunto de sujetos diversos y plurales. Las convergencias son en cierta medida una apuesta, y no están exentas de incertidumbre” (RP2).

Otro de sus principales aportes tiene que ver con el análisis de los movimientos de la segunda década del siglo xxi que implican la combinación del enojo, las rupturas y fisuras en el sistema de dominación, en una dinámica búsqueda de alternativas. Jorge ha llegado a la propuesta de que los impulsos de liberación *desde abajo*,

se indaguen bajo la conceptualización de *demoeleuthería* (*demos*, pueblo; *eleuthería*, libertad), que no es algo exclusivo ni rígido, sino fluido, y que combina otras dinámicas como esa democracia de los de abajo, esa búsqueda de la justicia, esa solidaridad con los que luchan por su liberación y por el respeto a la naturaleza RP2.

Él considera que habría que propiciar la libertad popular de discernir, dialogar, discutir, debatir, para llegar a decisiones entre todos, donde nadie someta y nadie se deje someter; pero sería un error pensar que lo principal es solo la libertad. “Por supuesto que la *demoeleuthería* nada tiene que ver con la libertad de los poderosos para oprimir y explotar; en el esfuerzo por generar una existencia más humana se implica también una autolimitación en aras de la convivencia” (RP2).

Los logros de Jorge como científico social le han traído abundantes y merecidos reconocimientos. El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente (CIESAS Occidente) lo nombró Profesor Investigador Emérito debido a sus contribuciones a las ciencias sociales; ese nombramiento fue impulsado por distinguidos investigadores mexicanos y extranjeros. De manera similar, un comité evaluador plural, de investigadores de todas las áreas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), le otorgó el nombramiento de investigador nacional emérito por sus aportes al conocimiento científico.

Uno de los libros que Jorge escribió junto con Alberto Aziz Nassif, titulado *México: una democracia vulnerada*, obtuvo el reconocimiento Guillermo Rousset Banda, premio anual de crítica literaria y ensayo político al que convoca la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Por parte del Congreso del Estado de Aguascalientes, lugar de donde es originario, recibió la medalla “José María Bocanegra”, que se otorga a quienes por sus acciones, por sus producciones o trabajos docentes, de investigación o de divulgación, hayan contribuido a enriquecer el acervo científico o tecnológico del país o del estado, en el campo de las ciencias, la tecnología o la innovación en todas sus ramas. Recibió también el premio Jalisco, con el que son galardo-

nados quienes se hayan distinguido, en grado eminente, en los siguientes ámbitos: humanístico, literario, cultural, cívico, laboral, científico, deportivo y ambiental. En la Universidad de Guadalajara le pusieron su nombre a la sala de juntas del departamento de Estudios sobre los Movimientos Sociales, por sus contribuciones al estudio de dichos movimientos.

Entre los merecidos reconocimientos que ha recibido Jorge, está el de la creación de una cátedra que lleva su nombre y de la que él se hace cargo de manera directa. La cátedra Jorge Alonso nació bajo convenio entre el CIESAS Occidente y la Universidad de Guadalajara; en ella se propicia “un constante debate académico nacional e internacional en torno a los movimientos sociales, la autonomía y la lucha anticapitalista” (RP3). Consta de tres actividades anuales: una conferencia magistral, un seminario y el premio “Cátedra Jorge Alonso CIESAS-UdeG” para tesis de doctorado en ciencias sociales. En el marco de las actividades de la cátedra, Jorge ha sido responsable de la invitación de académicos con gran reconocimiento en México y en el mundo, ha impulsado y tenido la responsabilidad de la edición de siete libros que también se difunden electrónicamente. Los eventos de las conferencias han sido en auditorios muy amplios y concurridos, pero la difusión mayor ha corrido por las redes nacionales e internacionales de difusión de la cátedra. Jorge impulsó la formación de jurados interinstitucionales y plurales para los premios de las mejores tesis de doctorado en las temáticas de sus investigaciones. Una vez que se atienden las recomendaciones que los jurados hacen a las tesis ganadoras, estas se convierten en libros.

Entre sus aportaciones a la apertura y la consolidación de programas de posgrado, se destaca su participación como creador e impulsor del doctorado en Ciencias Sociales que el CIESAS Occidente y la Universidad de Guadalajara formaron conjuntamente a inicios de los años noventa, programa que, una vez consolidado, se dividió y se sigue ofreciendo de manera independiente en las dos instituciones que le dieron vida. En ambos doctorados, Jorge ha sido un actor importante para su desarrollo. Entre los dos han formado a más de 300 doctores de diversas partes de la República

(entre ellas de la Ciudad de México) y de varios países. Se trata de doctorados que el CONACYT ha acreditado como internacionales. Al cumplir 25 años esos doctorados, publicaron un libro (Alonso, Barba y Villarreal, 2015) donde se destaca el aporte de cada una de las tesis defendidas en ellos.

Jorge es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias desde 1985, ha propiciado la publicación de investigaciones propias, tanto individuales como colectivas, pero también las de otros, como es el caso de las que se derivan de las tesis de los estudiantes que ha dirigido. Ha tenido también una participación relevante en el surgimiento y la consolidación de publicaciones periódicas como *Desacatos*, revista de antropología publicada por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la cual dirigió durante más de nueve años; esa revista obtuvo un premio internacional estando Jorge al frente de ella. Desde su fundación, hasta finales de 2016, fue coordinador editorial de la revista *Espiral*, de la División de Estudios de Estado y Sociedad de la Universidad de Guadalajara; ambas revistas se encuentran en varios índices nacionales e internacionales.

La abundancia de su producción académica, así como su amplia contribución a la formación de investigadores, ya por más de cuatro décadas, se muestra en las siguientes líneas: ha sido profesor en posgrados en Ciencias Sociales en Universidad Iberoamericana, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Guadalajara, El Colegio de Jalisco, El Colegio de Michoacán y CIESAS. Ha dirigido once tesis de licenciatura, 28 de maestría y 31 de doctorado. Ha organizado veintidós equipos de investigación, tiene 33 experiencias de trabajo de campo, es autor único de veintidós libros y tres folletos, ha escrito cinco libros en conjunto con otro académico, ha dirigido diez libros como coordinador, y cocomunado diecinueve libros más. Tiene capítulos en 111 libros colectivos coordinados por otros académicos. Ha publicado 35 prólogos, 142 reseñas y escrito 278 artículos en diversas revistas académicas. Ha participado en 348 eventos académicos, muchos de ellos de carácter internacional. Ha participado

en una gran cantidad de exámenes de posgrado. Es miembro de consejos editoriales de varias revistas académicas nacionales e internacionales.

Así, con plena conciencia de su trayectoria académica, que es por lo demás impresionante, se procedió a recuperar las experiencias que Jorge narró en el relato escrito que aportó para la presente investigación y en la entrevista posterior, cuyo foco de interés fue su acercamiento personal al oficio de investigador, al desempeño de la función de tutor/director de tesis, así como a la forma en que dichas experiencias lo llevaron a conceptualizar de cierta manera la formación de investigadores en ciencias sociales, y a configurar su propio estilo de formador en programas de posgrado.

Primera lectura. Recuperación de la narrativa

1. La trayectoria de formación

El relato de carácter autobiográfico con que Jorge colaboró para la presente investigación se inició haciendo referencia a sus estudios en el nivel de educación superior; allí expresó que, a mediados de los años sesenta, terminó la licenciatura en Filosofía con los jesuitas en el filosofado de San Ángel, que luego revalidó en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO); en esa etapa de estudios, su investigación principal versó sobre los aportes de Federico Engels; al respecto, Jorge manifestó que estudió mucho la filosofía existencial de Gabriel Marcel, y aunque había leído toda su obra, prefirió “un pensamiento más estructurado [como el de Engels] para discutirlo en una tesis de licenciatura” (RP4).

En esa etapa de su formación, uno de los profesores de los que Jorge más aprendió fue Luis del Valle Noriega, quien organizaba dinámicos seminarios de investigación sobre diversas temáticas, los cuales llevaba a cabo con expositores, replicantes y testigos que realizaban una especie de diario de campo de cada sesión, en el que se daba cuenta de cuáles fueron las principales discusiones, qué se esclareció y qué quedó para ulteriores profundizaciones. La experiencia de haber participado en ese tipo de

seminarios le sirvió a Jorge para organizar desde entonces sus propios seminarios, según lo expresó.

El hecho de que Jorge haya podido participar desde el nivel de licenciatura en seminarios de investigación como los que organizaba Luis del Valle se percibe como una excelente mediación para formarse en la investigación (Ferry, 1997); pero además, fue una experiencia que vivió de manera paralela y alternada, con experiencias de trabajo de campo, según refirió: “a finales de los sesenta y principios de los setenta hice trabajo de campo en el sur de Nuevo León, donde redacté un informe en el que integré los análisis pluridisciplinarios de un amplio equipo sobre esa región” (RP4). Esto parece haber sido el inicio de una dinámica en la que, *el ir y venir* entre sus experiencias de formación para la investigación generadas formalmente en el marco de sus estudios de educación superior, y las vividas de manera directa en el trabajo de campo, con mayor fuerza estas últimas, constituyeron el gran espacio propicio para que él se fuera formando como investigador en ciencias sociales. Así, su relato siguió matizado por referencias a ambos tipos de experiencia: “otro trabajo de campo lo hice con un equipo pluridisciplinario en el noroeste de Chihuahua. Un semestre intenso lo pasé en los tiraderos de basura de la ciudad de Monterrey y publiqué un artículo con los resultados de esa investigación”. RP4

En ese *ir y venir* entre el trabajo de campo y cierta sistematización de lo que allí se hacía; entre el trabajo individual y el colectivo (sobre todo este último); entre las orientaciones de sus tutores y los diálogos, debates y reflexiones con sus pares, Jorge se fue formando para la investigación en ciencias sociales. Los siguientes fragmentos no agotan, pero ilustran, experiencias como las que Jorge vivió en esa época:

En el Centro de Investigación y Acción Social (CIAS) me invitaron en 1970 a participar en una evaluación de la revolución mexicana, qué había pasado con la revolución mexicana 60 años después, una evaluación de qué era lo que había sucedido con eso, éramos un equipo (...), al mismo tiempo estábamos involucrados en hacer una serie de investigaciones en diferentes lugares. Hici-

mos con estudiantes y profesionistas de Monterrey, de Chihuahua, de aquí de Jalisco, hicimos una investigación en los seis municipios del Sur de Nuevo León que eran como los más pobres, los bastante más abandonados, la hicimos en dos sentidos: queríamos entender qué era lo que estaba sucediendo y también, como una investigación aplicada, qué se podía hacer para mejorar las condiciones que estábamos encontrando. Era un equipo pluridisciplinar y en concreto yo realicé la publicación, junto con otro compañero, de todo lo que se estaba haciendo ahí EP2.

Después lo hicimos también en los municipios del noroeste de Chihuahua, ahí cerca de Bosques de Chihuahua, y otra la hicimos en Los Altos de Jalisco. Entonces, en todas ellas comencé yo indagando cosas sobre cuestiones religiosas, pero me encontré con la terrible realidad política en todos los estados, entonces comencé a hacer investigación sobre cuestiones electorales tanto en el sur de Nuevo León como en Chihuahua y me encontré con casos muy patéticos, por ejemplo, de rebeliones que nadie conocía en Mier y Noriega, municipio pegado casi a San Luis, en Nuevo León, donde les hicieron la vida imposible los gobernantes, entonces del PRI, y otro en Janos, Chihuahua, donde la gente, con la imposición, había hasta quemado, no eran credenciales de elector, sino aquellos papelones más o menos equivalentes, que hicieron la quema y les mandaron al ejército EP2.

Impresionado por todo lo que iba descubriendo en los acercamientos al campo, pero especialmente por ese caso en el que la *rebelión* de un municipio fue sofocada por el ejército, Jorge redactó un artículo y lo propuso para publicación en un reconocido periódico de circulación nacional, pero allí se encontró con el argumento de que *un municipio no es noticia*; semejante respuesta lo hizo tomar una decisión personal que resultó ser definitiva de la línea de investigación en la que fue consolidando su producción, se dijo: “lo que yo tengo que hacer ahora, con esa experiencia, es meterme a estudiar Antropología” (EP2), y así lo hizo.

Cuando Jorge se refirió a sus estudios de maestría, utilizó las siguientes palabras: “estudié la maestría en Antropología Social con Ángel Palerm [Vich] en la Universidad Iberoamericana” (RP4); si se relee la cita anterior, llama la atención que lo primero que aparece es la persona que fungió como su tutor/director de tesis y después la institución en la que obtuvo el grado, lo cual da una idea de lo significativa que fue la mediación de esa persona en su proceso de formación; así lo explicitó más adelante:

La experiencia de Palerm como tutor me marcó y, de alguna manera, de él aprendí la forma de acompañar a los alumnos de quienes he sido tutor o director de tesis en los tres niveles [licenciatura, maestría y doctorado]. Lo que más *me inspiró* de él fue la libertad para elegir las temáticas de investigación, poner el énfasis en una pregunta heurística, e ir aprendiendo cada paso a seguir *interactivamente* en diálogo, discusión y respeto por las elecciones del alumno, velando porque haya coherencia RP4.

Los rasgos inspiradores que Jorge encontró en la forma en que Ángel Palerm desempeñaba la función de tutor han sido sumamente valorados por directores de tesis y tesistas, cuando se les ha entrevistado en el contexto de diversas investigaciones (Moreno, 2006, 2010; Farji-Brener, 2007; Ortiz, 2010; Mancovsky, 2009, 2013; Fernández, 2013, 2018; Torres, 2012, Luna-Molina, 2020 y Muñiz-García, 2018), precisamente por su potencial para ir formando a los futuros investigadores en la autonomía e independencia intelectual que son indispensables para ejercer el oficio de investigador (Moreno, 2002; Fresán, 2009); por su mensaje de respeto a las decisiones del estudiante, quien es a fin de cuentas el autor de la tesis; por su visión de la tutoría como espacio de interacción en el que se puede proponer, debatir y construir y, desde luego, por esa libertad que invita a la creatividad sin que por eso se deje de cuidar el rigor académico. En su relato, Jorge abundó sobre esos rasgos de la siguiente manera:

Palerm era muy respetuoso de lo que investigaban los alumnos, nunca se apropiaba nada de ellos, sino que los impulsaba a publicar y que se tuviera en cuenta su propio trabajo. Discutía mucho, anotaba mucho los escritos que le llevaban; pero siempre veló porque uno pensara por propia cuenta y por estimular a ir más allá de lo inmediatamente aparente. También impulsaba el trabajo colectivo donde, entre muchos, se hacía la investigación y se construían interpretaciones de manera dialógica, respetando a los sujetos que ofrecían entrevistas que nos permitían avanzar en la indagación. Los resultados nunca podían ser cerrados, sino abrir a nuevas preguntas y posibles investigaciones futuras. Otro elemento de la investigación era que redundara en beneficio de los sujetos con los que emprendíamos la investigación en un marco de respeto por la ecología, y teniendo en cuenta que lo investigado sirviera para resolver los problemas de las mayorías RP5.

Examinar rasgos de un tutor como los descritos en la cita anterior permite caer en la cuenta de que el *entorno de mediadores humanos* en que Jorge se fue formando para la investigación puede explicar, en buena parte, las razones por las que llegó a interiorizar ciertos rasgos en su identidad como investigador y como formador; así dio cuenta de ello: “en toda mi actividad [de investigación] he procurado hacer avanzar el conocimiento científico que sea de utilidad a colectivos sociales que buscan un mundo donde reine la verdad, la justicia y la libertad. He estado *promoviendo el pensamiento crítico*” (RP4).

Cuando se entrevistó a Jorge, después de una lectura cuidadosa del relato que había entregado para esta investigación, se le pidió si podría abundar un poco sobre la forma en que él promueve el pensamiento crítico, pregunta a la que respondió diciendo:

El pensamiento crítico es muy simple, otra vez vuelvo a Ángel Palerm; él nos decía: “no hay autor, por clásico que sea, que sea dogma, ni que haya que seguirlo al pie de la letra, porque cada autor hizo una investigación, tuvo algunas ideas, tal vez brillantes, que a lo mejor te pueden inspirar a ti, o lo que

sea, pero no necesariamente hay que usarlo”. Ahí lo primero, querer meter en autores clásicos tus datos es lo peor que puedes hacer, déjate interpelar por lo que estás viendo y trata de descubrir en lo que estás viendo, qué te está diciendo y pensarlo por ti mismo, eso es. Pregúntate lo que estás viendo, pero interactuando con la gente, y si estás interactuando con la gente, ahí va a salir todo ese proceso crítico. Te van a decir: “eso no sirve” o “me estás malinterpretando” o cualquier cosa EPI I.

En la interacción continua con Palerm, Jorge llegó incluso a inferir aspectos de otra naturaleza; por ejemplo, una especie de gradación para ubicar hasta dónde se habría de llegar en una tesis, según se tratara del nivel de licenciatura, maestría o doctorado. A ello se refirió diciendo:

De Palerm también aprendí lo importante [de la tesis] en cada nivel: en el de licenciatura se necesita una buena descripción de la problemática elegida, y un primer acercamiento para tratar de comprenderla; en el nivel de maestría habría que mantener eso, pero además conocer las principales discusiones en torno a la misma, leyendo a autores clásicos y modernos para dar forma a las discusiones que se han ido presentando y las pistas que se han ido encontrando para profundizar en cada temática, y en el doctorado debe haber un aporte propio que haga avanzar el conocimiento científico RP5.

Tal parece que Palerm fue un *formador fuera de serie* que a veces actuaba en aparente contradicción, pero siempre teniendo clara la intención de lo que hacía; así, en ocasiones enviaba a sus estudiantes a hacer trabajo de campo como quien envía soldados a la guerra sin fusil, pero en otros momentos los dotaba cuidadosamente de herramientas que les facilitaran ese trabajo; así puede percibirse en la siguiente viñeta:

Cuando salí al primer trabajo de campo, yo le dije: “oye, Ángel, ¿cómo me mandas sin tener un curso de metodología?”; entonces me contestó: “la metodología se aprende haciéndola, tú lleva una pregunta fundamental, ¿a dónde

vas?, y luego ahí mismo vas a saber”. Entonces, él era anarquista obviamente, yo soy bastante anarquista en las cuestiones metodológicas RP3. Palerm enseñaba a hacer recorridos de campo, a redactar los diarios de campo, a transcribir fichas de lecturas y fichas del mismo trabajo de campo para realizar después los escritos pertinentes (artículos, tesis, libros) RP5.

Después de narrar las muy ricas experiencias que tuvo en el periodo que coincidió con la maestría, Jorge se refirió al doctorado en Antropología Social que cursó en CIESAS, en la hoy denominada Ciudad de México, entonces expresó:

En mi tesis de doctorado tuve la fortuna de contar con la inspiración de Guillermo Bonfil Batalla, que no solo *me abrió a comprender*⁹ el México indígena profundo, sino a destacar la importancia de la vida cotidiana. Pablo González Casanova fue otro de mis lectores, quien *me abrió a entender* la democracia mexicana, el papel conflictivo de los procesos electorales, los partidos políticos y el Estado. González Casanova también me enseñó que las tesis de doctorado debían convertirse en libros publicables. Este aspecto lo he tenido presente en los acompañamientos a mis alumnos RP6.

Además de lo que Jorge había señalado antes, en el párrafo anterior es posible identificar nuevos elementos que ilustran el impacto que un buen tutor/director de tesis puede llegar a tener en la formación de sus estudiantes: un papel como *inspirador* a partir de lo que él hace y cómo lo hace, y otro como *develador* de diversas formas de comprender la trama profunda de aquellas temáticas en que el investigador en formación pretende incursionar. Digamos que Guillermo Bonfil y Pablo González Casanova también se ubican, como Ángel Palerm, en ese reducido grupo de tutores que llegan a impactar a sus estudiantes con tal alcance. Ya señala Fresán (2009) que

⁹ Las cursivas en este párrafo fueron puestas por los autores del presente trabajo para efectos del comentario posterior.

la asesoría de la tesis de doctorado puede convertirse en una influencia permanente en la vida del investigador independiente.

Entre las experiencias vividas por Jorge en su interacción con Pablo González Casanova apareció también un aspecto de suma relevancia, que él expresó de la siguiente manera:

En los seminarios con Pablo González Casanova, él juntaba grandes intelectuales consagrados y traía también gente renombrada, estudiantes de diferentes niveles: licenciatura, maestría, doctorado, y gente que tenía que ver con movimientos sociales y lo que fuera, y de repente, en los seminarios, pues, algún estudiante novato hacía alguna pregunta que a los demás nos parecía una tontería. Pablo González Casanova le encontraba siempre la bondad, decía: “oiga, qué interesante lo que está usted diciendo porque...” y *dignificaba* la pregunta que según nosotros era tonta, le sacaba lo que tenía detrás que era importante. Entonces, yo aprendo de todos, me enseñé a que uno aprende no solamente de los colegas, de los maestros, sobre todo de los alumnos, uno aprende mucho de los alumnos y uno aprende de la gente. Finalmente aprende uno muchísimo de la gente, sí EPI 4.

En el párrafo anterior es posible descubrir algo así como *dos pepitas de oro*. La primera de ellas presente en la actitud de Pablo González Casanova, que le permitía estar dispuesto a encontrar algo valioso e importante en aquellas intervenciones que podrían ser calificadas por algunos como “preguntas tontas” y ser censuradas con una sonrisa irónica o una exclamación verbal de reproche, lo cual ocurre con frecuencia en los espacios de formación o de discusión académica. *Dignificar la pregunta* (adoptando la expresión utilizada por Jorge) implica dejar de lado la suficiencia personal que pueden traer consigo el saber o el poder, apostar por el valor de las intervenciones que toda persona puede tener, sea cual sea su experiencia y nivel de formación, y ser sumamente sensible a la necesidad que tiene quien se inicia en una profesión u oficio de ser alentado a expresar sus ideas y dudas, a aportar ideas y defenderlas. En este sentido, quizá haya un buen número

de investigadores en formación que sueñen con un mundo en el que los formadores sepan *dignificar sus preguntas*.

La segunda de ellas, presente en la disposición de Jorge a *aprender de todos*, detrás de la cual hay implicaciones similares a las que acaban de señalarse: la certeza de que todos tienen algo valioso que aportar a la comprensión de una situación y a la creación de respuestas originales a problemas comunes, la visión de horizontalidad en los vínculos que se establecen con los otros (incluidos los alumnos), la convicción de que siempre es posible aprender más de lo que se conoce y la apertura a dejar entrar nuevas formas de estudiar, analizar y responder a los problemas sociales.

Por otra parte, en esa nueva etapa de formación de Jorge, las experiencias de trabajo de campo, siempre realizadas en equipo, siguieron siendo la mediación más importante que propició que él aprendiera el oficio de investigador y que orientara sus investigaciones a problemáticas sociales específicas como las que fue narrando:

Otra de las investigaciones que hice fue en el oriente del estado de Morelos, en ver cómo todos los ejidos de lo que habían sido las antiguas haciendas, de hecho se había de haber pasado del latifundio a las haciendas, pero luego pasaron de las haciendas a un nuevo latifundio, porque, aunque les habían dado la dotación de tierras, habían llegado las grandes compañías, ya desde entonces las grandes compañías, a controlar, porque les rentaban las tierras y hacían unas plantaciones, de algodón por ejemplo, que agotaban la tierra, y una vez que las agotaban, pues los dejaban ya con la tierra bastante maltrеча. Entonces [se pasó] de la disolución de la hacienda a la consolidación del neolatifundio, fue de las primeras cosas que hice en antropología rural y después pasé a antropología urbana porque me fui a la colonia Ajusco y ahí lo que traté de ver, hice un equipo también con el que publicamos un libro muy interesante, fue cómo se habían hecho las colonias periféricas en la Ciudad de México y cómo esas contribuían al proceso de acumulación de capital y estaban dentro de toda la lógica de la extracción capitalista, era un equipo muy plural,

ese ya en el CIESAS, publicamos [en 1980] un libro titulado *Lucha urbana y acumulación de capital* EP3.

Cuando se escucha hablar a Jorge sobre lo que ha investigado, es fácil percibir su pasión por lo que ha hecho y sigue haciendo; entonces, quien lo entrevista no puede menos que pensar que es *un hombre que encontró su destino*, en el sentido de que hay una gran sintonía entre sus utopías, la forma en que asimiló sus experiencias de formación para la investigación, las temáticas que investiga y la identidad que fue construyendo como investigador y como formador. Todavía en la fecha en que fue entrevistado para la presente investigación, Jorge compartió lo siguiente:

Pues toda la vida he estado viendo esas cuestiones y mi gran maestro, que fue Ángel Palerm, me dijo: “mira Jorge, las ciencias sociales las están haciendo los que están realizando las revoluciones”. Entonces, con esa señal he seguido las diferentes pistas, ahora estoy estudiando el impacto de los zapatistas, y voy a ir la semana que sigue a hacer un conversatorio con los zapatistas para ver la situación internacional, la nacional, qué es lo que está pasando en estos momentos y cuáles son las alternativas. Entonces, a eso me he dedicado en realidad, a tratar de comprender [a] los que están cambiando, y haciendo con su esfuerzo, organización y rebeldía, un mundo diferente al capitalista EP3.

Después de mirar en conjunto las experiencias de formación de Jorge, tanto las que vivió como alumno en educación superior, como las que compartió con grupos de investigación, sobre todo en trabajo de campo, la entrevistadora le comentó: “por lo que me dices, me queda la impresión de que tus experiencias más fuertes de formación como investigador fueron en los grupos con los que compartías el trabajo de campo y no en los programas que cursaste ¿verdad?” (EP3), a lo que él contestó “siempre lo han sido, los programas que cursé me ayudaron a tener más elementos teóricos y metodológicos, pero en realidad la ciencia social siempre se hace en colectivo, no se puede hacer de forma individual” (EP3). De la misma forma asintió

cuando se le comentó: “contigo sí funcionó aquello de que *se aprende a investigar investigando*, ¿verdad?”.

Todavía hubo un asunto más por explorar en este aspecto; Jorge había ponderado con gran entusiasmo las virtudes de sus tutores/directores de tesis y había descrito ampliamente el impacto positivo de sus mediaciones para facilitarle la formación para la investigación; entonces se le planteó, ¿tuviste algún profesor que haya tenido el papel opuesto, esto es, que te haya servido para decir: “no quiero ser un formador como este, no voy a formar investigadores como él lo hace?”, pregunta a la que Jorge respondió:

Nunca, nunca, no. Todos los maestros que tuve, todos eran brillantes, y aparte lo que pasaba era que a los autores teóricos que leíamos los teníamos de carne y hueso para discutir con ellos porque Ángel Palerm los traía, teníamos discusión con ellos, ¿no? Entonces, para nosotros era el teórico, pero podíamos interactuar, diferir, discutir con ellos, que eran los grandes consagrados en el papel EP6.

Ante respuestas como esas, la entrevistadora expresó:

Eso que narras me va dejando la impresión de que nuestros programas de formación de investigadores ahora son relativamente pobres comparado con lo que se hacía en otros momentos de la historia con quienes se estaban formando, ¿no? Porque sí contamos con profesores muy calificados, sí se tiene alguna vez experiencias de contacto con académicos muy notables, pero no es lo común. Lo común es así como más ordinario, más ajustándose a las direcciones de CONACYT, por ejemplo EP6.

El comentario anterior abrió la puerta para que Jorge agregara:

Es CONACYT y todo lo que está haciendo, está matando la ciencia. Toda la manera de evaluar lo que hacen nuestros posgrados es de burócratas que en su vida han investigado, y que hacen programas y que nos meten en casilleros,

en camas de Procusto, si no da, entonces te descuartizan, y si da de más, te amputan. Entonces, no, no, no, cuando llegaron los primeros evaluadores yo les decía: “aquí están las tesis, las tesis son la cara del programa”; ellos contestaban “no, no, no, eso no nos interesa, sino nada más si se recibieron a tiempo”. Dice uno: “no es posible” EP7.

Sobre este punto, la entrevistadora le comentó: “fíjate que aquí coincido cien por ciento contigo en algo que yo también he expresado. Estamos viviendo la evaluación sobre la base de ciertos indicadores que nunca se acercan a cómo ocurren los procesos de formación” (EP7). En ese marco de coincidencias, el diálogo con Jorge se orientó enseguida a cómo él se fue introduciendo en la tarea de dirigir tesis, función que ha realizado en todos los niveles educativos.

2. Los inicios en la tutoría y dirección de tesis

Una vez recuperada, al menos en forma panorámica, la trayectoria de formación de Jorge, se le pidió que hiciera referencia a las primeras veces que desempeñó la función de director de tesis; esto es: ¿cómo había reaccionado?, ¿había pedido el consejo de alguien?, ¿cómo comenzó? Quizá en el fondo, la entrevistadora esperaba que Jorge hablara de cierta preocupación por su inicio en una función que aún no había realizado, pero su respuesta fue en total congruencia con las experiencias que él había vivido y la expresó de la siguiente manera:

Déjame platicarte. Era muy natural. Lo que sucedía con los proyectos de Ángel Palerm, como él fundó el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH), que después fue el CIESAS, trabajaba sobre la base de proyectos y programas generales, ¿sí? Entonces, lo que yo hice fue el proyecto de investigación para comparar la formación urbana de la ciudad con la emigración del campo a la ciudad y ver también las condiciones del campo; entonces hicimos dos equipos, un equipo que estaba en la colonia Ajusco y un equipo en la parte colindante de Querétaro y Guana-

juato, y pues yo llevaba gente que estaba terminando su carrera y las partes de la investigación [que ellos realizaran] pues iban a ser su tesis, entonces hacíamos la investigación y yo veía el desarrollo de ellas y era como muy natural, y hacían la tesis, la discutíamos, todo lo discutíamos colectivamente y luego la presentaban y se recibían [obtenían el grado], entonces así, y lo mismo los de Ajusco. Ahí hicimos un libro colectivo, pero cada uno hizo su parte que era su tesis, su tesis allá de maestría, todos estos fueron en la Ibero, y los que tenían el campo eran tesis de licenciatura, entonces en ese momento nunca me pregunté [cómo dirigir tesis]; es decir, era parte de la investigación y el producto final, las discusiones que hacían los alumnos, pues eran sus tesis EP4.

La incorporación de Jorge a la función de director de tesis no estuvo signada por un tipo de relación en la que el alumno llega y le solicita al posible tutor: ¿quiere ser mi asesor de tesis?, o por un procedimiento en el que la institución educativa asigna a cada profesor las tesis que ha de dirigir; el procedimiento, según narró, fue así: “yo al revés, yo llegaba y les decía a los alumnos: ‘vente, te invito a que vengas a hacer este proyecto de investigación y lo aprovechas para hacer tu tesis’” EP4.

Desde luego que más tarde la situación cambió, quizá en forma asociada a la reducción de recursos públicos para realizar proyectos de investigación, y después a la creciente normatización, vía CONACYT, de los procesos para la obtención de grados en programas que estén o pretendan estar inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC); Jorge lo explicó así:

Cuando se acabó ese dinamismo, porque había muchos recursos [públicos] para hacer proyectos, grandes proyectos colectivos de investigación y salir con mucha gente durante mucho tiempo al campo. En Ajusco duramos dos, tres años ahí en la colonia y las muchachas que estaban, al menos duraron un año entero en el campo para hacer sus tesis y de alguna manera estaba subvencionado; había dinero para mantener frugalmente a los investigadores, no había problema. Cuando eso se acabó con la crisis del 80, entonces las tesis empezaron a ser más individuales, pero hasta ese tiempo eran colectivas, eran parte

de todo un proyecto colectivo, y ahora no, ya son más individuales porque pues no hay esos recursos y entonces es cómo llega la gente a hacer sus tesis EP5.

Las experiencias que Jorge pudo vivir en su iniciación como director de tesis fueron extraordinarias, muy ricas, pero difícilmente repetibles en los tiempos actuales.¹⁰ Él lo expresó diciendo:

Ojalá las pudiéramos repetir, pero ahora que estoy viendo los cambios que vienen, que van a hacer *fast track* de ciencia y tecnología; no, ahora la ciencia y la tecnología están al servicio de las empresas. Toda la cuestión social ni les importa y nos quieren meter dentro de esa lógica mercantilista y privatizadora y al servicio de los intereses de los grandes empresarios; por eso ya no hay recursos para esto, hay recursos para fortalecer este neoliberalismo tan terrible que está en crisis EP5.

Por otra parte, también llamó la atención a la entrevistadora el gusto y la pasión con que Jorge se refiere a su función como tutor/director de tesis y a cómo la incorporó a su desempeño académico cotidiano con tanta naturalidad. De aquí que esta le comentara: cuando yo veo personas que viven con tanta pasión la investigación y la formación de investigadores, me pregunto por qué hay tantos académicos a los que no les gusta la docencia, no les gusta dirigir tesis y lo hacen porque es parte de sus funciones, pero no se percibe un compromiso, ¿tú cómo explicas eso? Al respecto, Jorge comentó:

Pues yo creo que los burocratizaron, porque, pues, es la única explicación que puedo tener, es decir; los metieron en un cartabón que, pues como el cartabón no es vital, pues no les responde, pero creo que hay mucha gente muy valiosa que está investigando, jóvenes, esta muchachita que acaba de venir aquí es de

¹⁰ La entrevista con Jorge tuvo lugar a finales del año 2018, cuando se iniciaba el proceso de modificaciones a las políticas de ciencia y tecnología, derivadas del cambio de administración sexenal en México.

licenciatura, ya publicó, va a dirigir un seminario a nivel internacional (...), esos jóvenes piensan con su propia cabecita, rompen esquemas, innovan (...), son nuestra esperanza EP7.

Con un comentario como el anterior, fue grato descubrir que en la persona de Jorge coexisten posturas críticas, que son por demás necesarias en un investigador, pero también visiones de esperanza que conjugan el sentido de *una manera de estar en el mundo*.

3. La experiencia de ser tutor/director de tesis

En el marco del concepto de *formación* que fue explicitado en el primer capítulo de esta obra, uno de los grandes supuestos de la presente investigación es que aprender a ser tutor/director de tesis es fundamentalmente una tarea de sí mismo, a la que aportan importantes mediaciones como las de quienes fueron nuestros tutores/directores de tesis, las interacciones que tenemos con otros formadores que realizan esa función, lo que vamos reflexionando a partir de nuestras actuaciones como tutores y, desde luego, lo que vamos aprendiendo junto con nuestros tutorados.

En el relato de Jorge aparecieron consideraciones de suma importancia, surgidas en su mayoría del análisis y la reflexión sobre las experiencias vividas en su trayectoria de formación en educación superior, pero también sobre sus experiencias como director de tesis, vinculadas sobre todo a procesos de formación doctoral, en tanto que estos demandan mediar para que los egresados realmente aporten nuevo conocimiento y vayan formando su identidad como investigadores. Entre los aspectos que Jorge señaló acerca de *la relación entre tutor y tutorado* (director de tesis y tesista) en un proceso de formación doctoral, sobresalen los siguientes:

a) Es una relación que ha de caracterizarse por la cercanía, la interacción, el diálogo, la discusión y el debate.

La relación entre tutor y alumno es muy intensa en un proceso doctoral. Debe haber mucha interacción. Lo que va marcando el avance de esta interlocución son precisamente los avances escritos de las diversas partes de la tesis. Otro elemento que considero relevante es la discusión con los lectores, pero no solo, sino también en los seminarios de investigación en los que intervienen compañeros de doctorado y otros profesores. Estas discusiones son muy enriquecedoras para los alumnos. El proceso es muy complejo. Aunque hay un diálogo constante con el alumno, el trabajo colectivo en esos seminarios resulta fundamental (RP6).

b) Es una relación única, pues las características de cada tutorado y de su investigación también son únicas.

La ventaja que tiene un director de tesis ante su alumno es toda su experiencia y su trayectoria. Pero cada alumno implica para el director un aprendizaje, pues tiene que abrirse a temáticas y perspectivas por la especificidad de su propia investigación. Lo peor que pudiera haber en esto es la rutina. Hay que estar indagando en cada caso cómo proceder. Siempre es un reto y no una calca de otros procesos (RP6).

c) Es una relación que implica compromiso mutuo y buena comunicación entre las partes.

Por mi propia experiencia, y por lo que he podido apreciar en otras tutorías, la relación entre tutor y alumno resulta muy especial, pues es un compromiso mutuo por una obra determinada en un tiempo fijado. Si la relación es buena, el resultado (la tesis) suele ser un éxito. Pero hay casos en que la relación entorpece el proceso. Tesis que parecía que no avanzaban, ofrecieron muy buenos resultados cuando hubo cambio en una tutoría que estaba entrampada. Y como suele ser en las relaciones diádicas, el problema a veces no es precisamente personal, sino de cómo se establece esa relación específica (RP6).

A partir del comentario de Jorge acerca de que a veces la relación de tutoría *se entrapa* y el avance de la tesis es prácticamente nulo, se le preguntó qué cosas pueden hacer que una relación de tutoría *se entrapa*; entonces precisó:

Mira, la primera es cuando el director quiere que el alumno haga la tesis que él quería hacer y no la que el alumno está haciendo, entonces no, el alumno es el que está haciendo la tesis. Entonces ahí es donde se entrapa, y también cuando hay problemas personales, pues siendo [un proceso] dialógico, hay cosas intersubjetivas que a veces no funcionan, no llega a haber la empatía necesaria para resolver EPIO.

Hay que tener mucho cuidado porque el proceso de dirección de tesis es dialógico, y a veces un alumno con un buen maestro no necesariamente funciona, es cómo se hace la relación. Si la relación es dinámica y fructífera funciona. Si por algún motivo se entrapa sería bueno cambiar rápidamente para que el alumno no se frustre y para que aquello funcione. Les cambias de director y esos alumnos que dizque no servían para nada se vuelven brillantes, ¿por qué?, porque encontraron la manera de resolver e hicieron una tesis maravillosa. A veces desahuciamos a un estudiante que en realidad no merece ser desahuciado, y esto trae consecuencias que suelen ser muy graves para el estudiante en cuestión, de autoestima y de confianza en sí mismo EPIO.

Otro aporte de suma relevancia en el relato de Jorge lo constituyó la forma en que se dio cuenta de cómo ha ido transformando su manera de ser tutor/director de tesis. En principio, hacerlo implica reconocer que, en su función de director de tesis, no siempre actuó como lo hace ahora; además, que ha evolucionado cualitativamente en su actuación hasta conformar un estilo de ser director con el cual se siente plenamente identificado; en otras palabras, Jorge manifestó cómo se ha *formado a sí mismo* (Ferry, 1997) para ese desempeño, teniendo como principal mediación la reflexión sobre lo

que hacía. Por la riqueza de sus planteamientos, se incluye textualmente esta sección de su relato:

Una revisión de las direcciones de tesis en las que he participado me lleva a confesar que he tenido que hacer personalmente algunos ajustes. Al principio confundí rigor con presión, pero fui cayendo en la cuenta de que la libertad implicaba no imponer mis puntos de vista. La tesis no la estaba haciendo yo, sino el alumno, y si yo la hubiera hecho de otra forma, no era mi tesis, sino un acompañamiento para que mi experiencia pudiera dar pistas y plantear debates. Muchas veces mis alumnos optaron por marcos teóricos con los que yo no tenía ninguna afinidad. Lo único que les pedía era que respondieran a las objeciones y que fueran coherentes en sus desarrollos. Me fui convenciendo de que lo más importante era lo que descubrían los alumnos con sus investigaciones. Les he sugerido que no traten de encerrarlas en cajones teóricos donde no caben, sino de pensarlas de tal forma, que sea lo que van encontrando lo que los lleve a sus propios planteamientos interpretativos. Los invito a dejarse interpelar por lo que tienen enfrente por su propia indagación RP6.

Quienes hemos sido testigos de múltiples formas en que la tutoría/dirección de tesis se lleva a cabo en la vida cotidiana, pero también sobre la base de investigaciones formales (Moreno, 2006, 2010; Ortiz, 2010; Torres, 2012; Fernández, 2018), podemos sustentar que, en múltiples ocasiones, la dirección de tesis deja mucho que desear en términos de ser una verdadera mediación para la formación de investigadores en programas doctorales; coincidimos plenamente con las aseveraciones que pueden derivarse de los planteamientos que Jorge plasmó en el párrafo anterior: no se ha de confundir rigor con presión; no se han de imponer en ningún sentido los puntos de vista del tutor; es necesario respetar las decisiones del tesista sobre todos los aspectos de la investigación (teóricos, metodológicos, interpretativos), pidiendo congruencia en sus decisiones y argumentaciones; hay que propiciar que el alumno se deje interpelar por lo que va encontrando.

Así, las mediaciones del tutor/director de tesis habrán de ir más orientadas a dar pistas, a interactuar con el tesista, a ser contraparte en la discusión y el debate, en un marco de respeto y apuesta por el desarrollo de las habilidades del tesista como constructor de conocimiento. Los casos en que el director de tesis impone y decide se convierten en un auténtico obstáculo para propiciar la autonomía y la independencia intelectual (Moreno, 2002; Fresán, 2009), que son condición necesaria para producir conocimiento por vía de la investigación.

En esa línea de reflexión personal sobre cómo ha evolucionado su forma de ser director de tesis, Jorge compartió:

Otro proceso fue que tuve que pasar de lo pluridisciplinar a lo interdisciplinario y hasta a la transdisciplina. De tendencias teóricas bastante estructuradas transitó a valorar la complejidad, la indeterminación y las disyuntivas diversas que se presentan en situaciones críticas. De conceptos muy estrechos he pasado a conceptualizaciones provisionales y abiertas, del pensamiento estructurado binario, he tenido que ir hacia el que ofrece un conjunto de opciones diversas RP7.

La relectura del párrafo anterior, contrastada con la forma en que han evolucionado la ciencia y el pensamiento científico en las últimas décadas, nos permite caer en la cuenta de que Jorge no ha sido *rebasado por el tiempo*, en el sentido de que no se instaló en la comodidad y la seguridad de lo que ya sabía hacer muy bien, sino ha caminado a la par, e incluso se ha adelantado a ciertos cambios propios de la investigación en ciencias sociales; este rasgo constituye en sí mismo una de las mejores mediaciones con que Jorge propicia la formación de nuevos investigadores: su testimonio como persona que evoluciona o se anticipa en su forma de investigar los problemas sociales.

La percepción y la valoración de la oportunidad que la relación entre director de tesis y tesista representa para que ambos sean a la vez formadores y sujetos en formación, se evidenció también en uno de los planteamientos de Jorge de la siguiente manera:

Gracias a la interacción con mis alumnos he podido ir encontrando nuevas maneras de nombrar, otras formas de descifrar contextualizando, y tratando de cambiar de perspectivas para comprender mejor las polifonías, las indeterminaciones, las complejidades, los sentipensares¹¹ y los pensisentires. He podido salir de formas de ver e interpretar acostumbradas, a cuestionarme casi todo, preguntando con libertad RP7.

Ante un relato como el de Jorge, en el que dio cuenta de su evolución como tutor/director de tesis, surgió en la entrevistadora la inquietud de preguntarle si los cambios que ha tenido en el desempeño de esa función tuvieron alguna forma de vinculación con otro tipo de cambios en su persona, a lo que respondió:

Mira, siendo autocrítico, lo que te quiero decir es que, en el fondo, lo fundamental para que la investigación avance es la libertad de quien la hace y los temas que elige para hacerlos, si son colectivamente, siempre van a ser mucho más ricos. Pero bueno, si son individuales, que sea en la libertad. Entonces es todo el espíritu ácrata de Ángel Palerm, sí, él fue, él me enseñó porque, por ejemplo, él me decía: “Jorge, léete estos libros”, y entonces yo le decía: “oye Ángel ese libro que me diste no me sirvió absolutamente para nada”, “ah, bueno, entonces déjalo y toma algún otro”, “pero este otro que vi me puede servir”, “bueno, pues velo también”. Entonces lo que sucedió fue que en realidad desde el principio tenía eso, pero no lo asimilé para reproducirlo, sino viene uno y quiere meter a la gente en casilleros que uno cree que son los mejores y entonces es cuando confunde uno presión con rigor, y sometimiento con

¹¹ Correa y Lario (2019) refieren que estos términos fueron acuñados por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda para referirse al arte de vivir y pensar con el corazón y la mente. El escritor uruguayo Eduardo Galeano popularizó el término sentipensamiento para aludir a la capacidad de las clases populares de no separar la mente y el cuerpo. En un sentido similar lo ha utilizado Arturo Escobar, antropólogo colombiano.

respeto a la libertad. Entonces, lo que hizo mi proceso de cambio es me llevó al principio otra vez EP8.

Cuando caí en la cuenta de que mi primera experiencia de hacer la tesis, porque la tesis de licenciatura la hice prácticamente solo, mientras que la tesis de maestría la hice en un diálogo continuo con Ángel Palerm, entonces cuando volví de nuevo a [retomar] la experiencia de con Ángel fue cuando dije: “no, creo que esto es más válido que todos estos laberintos que hemos creado que a veces no tienen salida para los pobres alumnos” EP9.

En esa misma línea de autocrítica, Jorge agregó:

Lo que siempre hay que tener en cuenta es que, si uno es autocrítico, pues tiene que tratar de entender que uno no necesariamente tiene la verdad, sino que la verdad la vamos construyendo entre todos, y entonces, dónde puedo contribuir a que esta verdad colectiva surja y en qué puedo estorbar también, porque hay prejuicios, hay fobias, hay afectos, hay todas esas cuestiones que están implicadas y que tienen que ver finalmente, con lo que uno está haciendo EP12.

Por otra parte, Jorge había manifestado, en diferentes momentos del relato y de la entrevista, que las mediaciones con que el director de tesis apoya a cada tesista son únicas, en tanto responden a un sujeto con ciertos rasgos de personalidad, con antecedentes académicos y socioculturales que también son únicos, y que además trabajan con temáticas específicas y desde visiones teóricas y metodológicas acordes con lo que quieren indagar acerca de ellas; en ese sentido, un director de tesis inaugura una ruta original cada vez que inicia su interlocución con un estudiante a propósito de orientarlo en la elaboración de su tesis; no obstante, se le preguntó si había algún rasgo común que estuviera presente en todas sus asesorías de tesis, a lo cual contestó:

Lo que me importa a mí es que la gente haga una investigación socialmente productiva; es decir, que esa investigación de alguna manera esté hecha no sobre objetos, sino *con* sujetos, y que el alumno, con esos sujetos, tenga también interacción y que no sea extractivista, que llegue y les quite su saber para que él se pueda recibir [obtener el grado], sino que entre en una dinámica de discusión para que lo que está estudiando funcione con los sujetos que está investigando o con los que está interactuando EPIO.

Así, la reflexión de Jorge sobre su evolución como tutor/director de tesis, se convirtió en una manera honesta y original de comunicar su concepción acerca de la forma en que ha de desempeñarse esa función.

4. Los dictámenes de tesis como mediación formativa

En el CIESAS Occidente, institución en la que Jorge ha laborado ya por varias décadas (aunque nos es la única en la que ha dirigido tesis), la emisión del dictamen de tesis para fines de su aceptación, y autorización de la correspondiente defensa, es un documento de suma trascendencia que corresponde elaborar al tutor/director de tesis; en él argumenta las razones por las cuales considera que la investigación del tesista ha llegado a un punto en que, por su calidad, consistencia y aportación al conocimiento, amerita ser aprobada y defendida en el examen de grado.

Como parte de su relato, Jorge incorporó dos de los múltiples dictámenes de tesis que él ha emitido, uno de maestría y otro de doctorado. La lectura de esos dictámenes nos permitió descubrir que, además de los argumentos por los cuales la tesis está ya en condiciones de ser defendida, en su contenido está presente un conjunto de rasgos cualitativos a los que se habría de llegar en un trabajo de esa naturaleza, y que su lectura, por parte de estudiantes que se encuentren en la etapa de elaboración de tesis, sería una excelente mediación para clarificar hasta dónde necesita llegar su trabajo. A continuación se relacionan esos rasgos deseables en una tesis de posgrado, encontrados en los dictámenes emitidos por Jorge:

En el dictamen de la tesis de maestría, destacó:

- Se trata de una tesis muy novedosa, intencionalmente polémica, bastante original y con aportes importantes en ciencias sociales.
- El escrito manifiesta cuál fue la metodología empleada, y es fiel a sus normas. Mantiene un control metodológico estricto a lo largo de todo el escrito.
- Hay una discusión teórica que le va permitiendo aclarar y precisar los términos fundamentales de su análisis.
- Con un estilo en espiral va armando el campo conceptual, siempre en tensión con su objeto de estudio.
- El autor va haciendo esfuerzos de distintas síntesis y de reflexiones sobre las propias reflexiones.
- La tesis realiza un esfuerzo de precisión con la elaboración de varios cuadros.
- La tesis no solo hace descubrimientos, sino también en el proceso de investigación propició que los actores generaran la conciencia del significado de su acción.
- Hay un proceso no exento de contradicciones y de límites que el autor desentraña con honradez.

En el dictamen de la tesis de doctorado, hizo notar lo siguiente:

- Esta tesis implica una ruptura epistemológica para las investigaciones sobre la pobreza en el mundo.
- Tanto la investigación como su escritura convierten esta tesis en un producto superior y excepcional. Se trata de una elaboración muy bien organizada, rigurosamente lógica, que además ofrece un amplio resumen explicativo de cómo y por qué se fueron construyendo todas las partes hasta integrar un todo muy compacto y contundente.
- Siguiendo los pasos de los autores clásicos, la lectura que hace el tesista no se queda en una inteligente sistematización, no se contenta con

someterlos a una aguda crítica a todos, sino que la penetrante discusión que establece lo lleva a elaborar una nueva teoría, que hizo surgir de esas lecturas, pero que es fruto de síntesis de gran aliento y que conducen a algo nuevo.

- Lejos de la práctica de tomar de autores elementos analíticos para aplicarlos a la investigación concreta, se exprime a los autores implacablemente para, en una lucha dialéctica con ellos, hacer aflorar una nueva manera de ver la realidad y de construir los datos. En un diálogo al mismo tiempo duro y fino con los autores, el tesista consigue decir novedades importantes. No se trató de una plausible elaboración de un marco analítico con sustento en autores, sino de un incansable examen crítico de estos que permite la construcción de una sólida teoría de nuevo tipo.
- Estamos ante un escrito de alguien que piensa por sí mismo y construye potentes ideas articuladas y suscitadoras de pensamiento.
- El autor ejemplifica que el método es un camino que se piensa y, como ha apuntado Morin (1998), una búsqueda que se inventa y reconstruye. No nos pone ante un conjunto de recetas eficaces para conseguir un resultado previsto. Nos demuestra que el método implica invención y aprendizaje en la marcha.
- Una tesis de doctorado debe tener una aportación que haga avanzar el conocimiento. Esta tiene uno fundamental y de gran aliento; pero también un conjunto de aportes entrelazados.
- Las aportaciones teóricas son medulares. En ellas se basa el autor de la tesis para afinar una nueva medida agregada de pobreza.

Los rasgos cualitativos de una tesis, derivados de los dictámenes emitidos por Jorge, aportan sin duda a lo que podría ser denominado *pedagogía de la formación de investigadores*; pues no se trata de un *deber ser* construido con sentido normativo, sino de rasgos efectivamente alcanzados por las tesis a las que hizo referencia y cuya evidencia de logro puede corroborarse recurriendo a una lectura cuidadosa de ellas. Resulta entonces entendible

por qué una estrategia de mediación de algunos formadores consiste en pedirles a sus estudiantes la lectura de tesis ya elaboradas.

Si bien no puede afirmarse que todas las tesis de posgrado llegan al nivel de calidad descrito en los anteriores dictámenes de Jorge, es un hecho que se puede aprender tanto de los ejemplos como de los contraejemplos (aunque estos últimos no debieran existir si hubo una cuidadosa dirección de tesis, pero llegan a aparecer por diversas circunstancias); en uno y otro caso será importante que la lectura de una tesis sea apoyada por la mediación de un formador que haga, en interacción con los estudiantes, un análisis profundo que permita percibir los aciertos o, en su caso, las debilidades de las tesis, porque los *lentes de la experiencia* del formador pueden hacer que el estudiante caiga en la cuenta de aspectos que no son fácilmente perceptibles en las primeras lecturas que se hacen de ese tipo de trabajos.

A fin de cuentas, Jorge cerró la recuperación de su experiencia como tutor/director de tesis haciendo alusión a esa evolución en la que se parte de una relación vertical maestro-alumno, a la manera de la enseñanza tradicional, a una relación horizontal en la que ambos son a la vez formadores y formandos; así lo expresó en su comentario:

Por supuesto que en los procesos de acompañamiento de la elaboración de las tesis hay muchos debates, se piden precisiones, se señalan problemas y hasta errores, pero al final el tesista llega a un conjunto de planteamientos que defiende. Puedo decir que en cada uno de los casos en los que he sido tutor he aprendido mucho de los tesistas. Es muy estimulante cada proceso y todos tienen su propio rostro. Siempre he impulsado a los tesistas a que traduzcan sus tesis en libros, y en algunos casos me han invitado a que haga el prólogo. Estoy en deuda con todos los que han sido mis alumnos, y agradezco a todos ellos que también hayan sido mis maestros RPI 2.

Así, en coincidencia con el planteamiento anterior de Jorge, Aguilar (2003) ha señalado que:

Uno se educa al educar, no tanto por lo que logra en los otros, sino por lo que a uno le ocurre en el encuentro y la comunicación con ellos. Hay una razón de fondo para reconocer que los otros ya están presentes en nuestro “educarnos”, en cualquiera de nuestras experiencias. El lenguaje es el medio común en el que somos unos con otros (p. 48).

5. La posibilidad de contribuir de manera sistematizada a la formación de tutores y directores de tesis

Dado que en esta investigación el foco central es precisamente cómo se *aprende a ser tutor y director de tesis*, hubo un espacio de la entrevista que se orientó a explorar cómo percibía Jorge la posibilidad de contribuir de manera intencionada, y hasta cierto punto sistematizada, a la formación de tutores y directores de tesis, al respecto comentó lo siguiente:

Para salir del paso, te podría dar algunas alternativas y darte la píldora, pero no lo voy a hacer, me niego rotundamente. ¿Cómo se forma uno?, se forma uno en la práctica, no hay más, se forma uno en la práctica con su propia experiencia, obviamente. Es decir, ¿cuál va a ser el origen?, pues tu propia experiencia de cómo investigas y a partir de eso interactuar con tus alumnos e ir aprendiendo nuevas cosas, pero decir: “este es el camino”, yo me negaría a hacerlo. Me negaría porque no es cierto; es decir, cada proceso es diferente EPI 4.

Una vez que él había expresado enfáticamente su postura, se puso a su consideración la idea de que el director de tesis trabajara junto con algún director adjunto y se le preguntó si creía que esa experiencia de ser adjunto de un director experimentado pudiera aportar en algún sentido a la formación de nuevos tutores/directores de tesis. En relación con esa idea, Jorge expresó:

Mira, sí puede funcionar porque obviamente hay temáticas en las que uno conoce y que puede decirle al alumno: “pues te recomiendo tales libros o tales cuestiones”, porque uno las conoce y entonces le abres algunas pistas, pero hay otras temáticas donde uno no ha estado, donde no ha hecho ese tipo

de investigación, y generalmente las investigaciones son muy complejas, y la ciencia es más compleja, no hay causalidad, sino siempre hay multicausalidad; entonces, si hay alguna temática o algún investigador; por ejemplo ahorita estoy dirigiendo a un muchacho que está viendo los colectivos que se están formando para defender la vida de los periodistas, ante tantos periodistas muertos. Entonces como yo tengo experiencia en movimientos sociales, le digo: “sí, creo que te puedo ayudar”. Pero hay otra investigadora que ha hecho temáticas especiales sobre los periodistas, y los periodistas asediados, entonces le dije que ella sí puede ser una codirectora “porque ella te puede dar pistas”. Entonces esa codirectora le da pistas muy importantes en esto. Ya cuando se mete en cuestiones de movimientos sociales, pues, como no conoce tanto, le dice: “ah, ve por la escuela de tal”. Y yo le digo: “eso no te va a servir para gran cosa pero si quieres seguirla tú verás”. Y el alumno, que es muy listo, dice: “no, no, de esto ya sé que hay que caminar por este otro camino”. Entonces sí sirven las interacciones en los campos de cada uno EPI 5.

En la respuesta de Jorge puede percibirse que él sí es partidario de la idea de que existan codirectores, entendiendo la participación de estos en el sentido de complementación o enriquecimiento de visiones, en razón de las pistas que ambos (director y codirector) pueden dar al estudiante, conforme al área de *experticia* de cada uno de ellos, tal como lo ejemplifiqué en el párrafo anterior, pero no entendida como una especie de tutoría en la que un investigador experimentado *deja ver* a los colegas nuevos cómo lleva a cabo la dirección de tesis en casos específicos, lo cual podría quedar considerado entre las estrategias que propician *aprendizaje vicario*¹² (Bandura y Walters, 1987).

¹² Aprendizaje que se da por una especie de imitación reflexiva a partir de ciertos ejemplos de actuación; en este caso, la de un director de tesis experimentado. Esto no implica que quien aprende dejará de agregar elementos originales cuando configure su propio modelo de dirección.

A fin de cuentas, el planteamiento central de Jorge sobre este tema fue reiterado de la siguiente manera:

Yo digo que uno aprende a ser director de tesis a partir de la misma experiencia que tuvo con su propio director, y eso te va a marcar. Y la experiencia también que tuviste de tu formación, pues eso también te va a marcar, y lo importante es no tener solamente una línea, sino mezclar varias para ver las ventajas y desventajas de cada una para ir caminando según la temática de la investigación EPI 5.

Al llegar a este momento, la entrevistadora coincidía mayoritariamente con los planteamientos de Jorge, pero le compartió también una inquietud relacionada con la hipótesis de que no más de un 50% de los estudiantes de posgrado llega a tener una satisfacción total con la actuación de su tutor/director de tesis, como para desear asumirlo como *modelo* cuando él o ella desempeñe esa función. Esa hipótesis podría sugerir que la actuación de múltiples tutores deja mucho que desear en sus tutorados, temática que se ha podido develar en algunos estudios (Moreno 2006, 2010; Torres, 2012); sin embargo, fue muy interesante que Jorge lo mirara también desde otros puntos de análisis, los cuales expresó de la siguiente manera:

Voy a hacer una crítica terrible, tiene que ver con esta cuestión: no es porque yo diga que las épocas anteriores eran mejores que estas, pero comparado con las épocas anteriores, quien hacía investigación era quien quería colaborar en un proceso y tenía interés y se metía y lo hacía. Entonces, eso ya le daba un plus importantísimo, la persona quería hacer la investigación. Ahora, por la situación tan precaria y tan terrible que existe, tenemos estos problemas: hay alumnos que se meten al posgrado porque, como van a dar una beca, les interesa la beca, porque no hay opciones laborales EPI 5.

Cuando yo tenía licenciatura, tenías opciones de tener cualquier trabajo y si no te gustaba lo dejabas y podías tener cuatro o cinco opciones diferentes más, y

bien pagadas. Ahora son tan mal pagadas, que mucha gente entra a hacer un posgrado por tener la beca y entonces tiene que hacer la investigación, pues, porque tiene que cumplir, y entonces ya está ahí un desastre. Luego, los programas y sus profesores, por estar en el SNI debes tener dirección de tesis, luego te asignan dirección de tesis nada más porque deben asignarte, y no porque haya una interacción como la que te estoy diciendo: “tenemos un proyecto, a ver, ¿te interesa venir en este proyecto e involucrarte en el proyecto?”, y entonces, pues, ahí andábamos todos, y sí nos interesaba. Ahora te ponen un director que a lo mejor, pues, lo tienes que sufrir o tú tienes que sufrir al alumno por estas circunstancias y es parte de la estructura, y luego estamos produciendo gente para el desempleo, que vienen, pues, a los doctorados, pero es un ratito, o las cátedras estas [de jóvenes investigadores de CONACYT], pero no hay plazas. Entonces hay que romper el círculo vicioso. Antes se hacía investigación porque había que hacer investigación y era importante hacer la investigación; ahora nos han metido en unos cartabones, ¿verdad?, que yo creo que están en crisis y que debíamos buscar la manera de romper esta situación EPI 6.

Tiene sentido pensar que, a propósito de situaciones como las descritas por Jorge en los dos párrafos anteriores, se originan esas tutorías no comprometidas y esos alumnos insatisfechos con sus tutores, o viceversa, tutores insatisfechos con los estudiantes. Pero de manera paralela, y vinculada a las mismas situaciones, es necesario analizar el asunto de los plazos que CONACYT pone para la conclusión de la tesis y la presentación del examen de grado, en el caso de los estudiantes que recibieron una beca para sus estudios. Al respecto, la entrevistadora expresó: “yo soy contraria a una especie de generalización que se ha hecho de que las tesis que se tienen que hacer en determinado tiempo no son buenas tesis como las de antes; digo: “bueno, pues es que depende”. En este sentido, Jorge señaló:

Hay de temáticas a temáticas, sí. Yo sí considero que dependiendo de la temática hay tesis que les faltaría, están, pero les faltaría cierta maduración, hay otras que pueden estar antes, dependiendo, por ejemplo, de la temática. Y nosotros,

pues, esa cosa de la eficiencia terminal a mí me parece absurda, ¿no?, es una presión fuerte asociada a la beca, pero, bueno, yo creo que hay tesis muy buenas, hay otras tesis que cumplen, pero están inmaduras, y otras que con el tiempo son más que suficientes, pues dependiendo. Y también, pues, hay que saber al elegir una temática, la prioridad y la amplitud para poder cumplir con esos tiempos también EPI6.

Con este último elemento se cierra, en el caso de Jorge, lo que en este trabajo hemos identificado como “Primera lectura. Recuperación de la narrativa”, para dar paso a las dos siguientes lecturas, una en que se focalizarán aspectos nodales sobre la base de lo percibido en la primera lectura, y otra en la que se elaborarán proposiciones, a manera de teorizaciones incipientes, orientadas a ir conformando un pequeño cuerpo de conocimientos surgidos de la experiencia de cada participante, para pasar después a una lectura intercasos.

Segunda lectura. Focalización de cuestiones nodales

1. Huellas de la trayectoria de formación y de sus formadores

Como habrá podido percibirse en la recuperación de la narrativa de Jorge, su trayectoria de formación en educación superior estuvo signada por la presencia de excelentes formadores que utilizaron estrategias de formación que no solo le dejaron huellas importantes en esa etapa de su vida, sino también se constituyeron en *experiencias fundantes*¹³ que lo llevaron a decisiones tan trascendentes como la de orientar sus estudios de maestría y doctorado a la antropología social; la de dedicarse a la investigación de problemas sociales, especialmente de aquellos que afectan a *los de abajo*;

¹³ Aquellas que se viven en etapas iniciales de la vida de una persona, una profesión o una institución, y que se convierten en estructura base que sostiene y orienta muchas de las decisiones y acciones posteriores.

así como la de interiorizar ciertos rasgos característicos en su forma de ser investigador y tutor/director de tesis.

En el caso de Jorge, las huellas que dejaron sus formadores fueron de tal profundidad que marcaron todos los ámbitos de su vida, la académica y la no académica, de manera que resultó prácticamente imposible abordar por separado, en esta segunda lectura, las huellas de su trayectoria de formación y las que dejaron sus formadores, dado que unas y otras parecen amalgamarse en una sola.

El primer aspecto a destacar es que la trayectoria de formación de Jorge se dio en un *ir y venir* entre el trabajo de campo y las experiencias que vivía como estudiante de educación superior en los tres niveles: licenciatura, maestría y doctorado. Como relató, las experiencias de formación de mayor relevancia fueron las que tuvo en el trabajo de campo, interactuando con grupos de investigadores en los que participaban desde quienes estaban ya consolidados en el oficio de investigador, hasta quienes tenían sus primeros acercamientos a la investigación, fueran alumnos, o no, de alguna institución educativa. Ese trabajo colectivo, en el que también se incluían en el equipo los sujetos *con*¹⁴ quienes se realizaba la investigación, llevó a Jorge a la certeza de que la mejor manera de producir conocimiento es hacerlo en grupo, donde todos recaban información, dialogan, debaten, construyen y producen conocimiento de diversos tipos.

Jorge no dejó de lado la riqueza de las experiencias vividas en el marco de las actividades de formación propiciadas por las instituciones educativas de las que fue alumno, especialmente aquellas en las que los estudiantes tenían acceso a herramientas teóricas, metodológicas y técnicas, que podían sustentar y fortalecer la solidez de las tareas que realizaban en el trabajo de campo; pero el proceso nunca se dio en el sentido de ir primero a la adqui-

¹⁴ La insistencia en que el trabajo de investigación se hace *con* sujetos y no *sobre* sujetos, es un énfasis que Jorge puso al explicitar su visión de lo que ha de ser la investigación en ciencias sociales.

sición de herramientas¹⁵ como si eso fuera condición para poder proceder a su utilización o aplicación cuando se acercaran al campo.

El inicio preferente en los equipos de investigación en que Jorge participó consistía en ir al campo, aunque en momentos pareciera que los participantes recientemente incorporados no sabrían qué hacer o dónde buscar, pero esto les servía incluso para identificar problemáticas sociales sobre las cuales podrían investigar. Se recordará que el interés inicial de los equipos de investigación de los que Jorge fue miembro era indagar sobre temáticas religiosas, pero, en su caso, el hecho de haber encontrado abusos tales como la represión del ejército a una población que se atrevió a estar en contra de la imposición de autoridades por parte del partido político en el poder, sumado al desinterés que los medios de comunicación mostraron para dar difusión a lo ocurrido, definió la orientación que Jorge decidió dar a sus investigaciones y lo llevó a formarse en antropología social.

Precisamente por el carácter colectivo de su trayectoria de formación, fuertemente articulada por lo que se hacía en el campo, en la primera lectura se destacó que el *ir y venir* entre el trabajo de campo y cierta sistematización de lo que allí se hacía; entre el trabajo individual y el colectivo (sobre todo este último); entre las orientaciones de sus tutores y los diálogos, debates y reflexiones con sus pares, Jorge se fue formando para la investigación en ciencias sociales. De acuerdo con lo que expresó,¹⁶ no podría haber sido de

¹⁵ Aquí se usa la palabra *herramientas* en un sentido amplio que no se limita a formas de hacer o instrumentos a diseñar y aplicar; en este caso, se refiere a todas aquellas mediaciones (teóricas, metodológicas y técnicas) que propician y apoyan la formación para el oficio de investigador.

¹⁶ En esta segunda lectura se dejan de usar fragmentos de manera intencional, en tanto que las palabras de Jorge ya fueron recuperadas textualmente en la primera lectura, y ahora se trata de manejar libremente sus ideas (sin dejar de atribuirles a él), para insistir en aquellos aspectos que aportan a la comprensión de cómo ocurren aprendizajes complejos, como el de hacer investigación y el de desempeñarse como tutor/director de tesis.

otra manera, porque los programas que cursó lo ayudaron a tener más elementos teóricos y metodológicos, pero en realidad la ciencia social siempre se hace en colectivo, no se puede hacer de forma individual.

Luis del Valle Noriega, Ángel Palerm Vich, Guillermo Bonfil Batalla y Pablo González Casanova son los cuatro profesores que fueron referidos por Jorge como los que dejaron las huellas más significativas en su trayectoria de formación; a cada uno lo recordó, como si estuvieran ocurriendo hoy y no hace décadas, las interacciones que tuvo con ellos, las cuales le permitieron conformar su propia identidad como investigador y como tutor/director de tesis.

De Luis del Valle Noriega, su profesor en la licenciatura, Jorge aprendió la forma en que organizaba los seminarios de investigación que estaban a su cargo; en ellos había expositores, replicantes y testigos que realizaban una especie de diario de campo de cada sesión, en el que se daba cuenta de cuáles fueron las principales discusiones, qué se esclareció y qué quedó para ulteriores profundizaciones. La experiencia de haber participado en ese tipo de seminarios le sirvió a Jorge para organizar de esa manera sus propios seminarios.

Jorge se refirió en muy repetidas ocasiones a Ángel Palerm Vich, su profesor y director de tesis en la maestría, lo hizo de tal manera que no es aventurado afirmar que la huella más profunda y significativa en su trayectoria de formación, dentro y fuera de marcos institucionales, fue la de Palerm, a quien así llamaba en una especie de trato de confianza. A partir del relato de Jorge y de la entrevista posterior, es posible relacionar algunos de los aprendizajes que este atribuyó a la mediación de Palerm, unos derivados de sus palabras y otros de sus formas de actuar:

- De él aprendí la forma de acompañar a los alumnos de quienes he sido tutor o director de tesis en los tres niveles [licenciatura, maestría y doctorado].
- Lo que más *me inspiró* de él fue la libertad para elegir las temáticas de investigación, poner el énfasis en una pregunta heurística, e ir apren-

diendo cada paso a seguir *interactivamente* en diálogo, discusión y respeto por las elecciones del alumno, velando porque haya coherencia.

- Palerm era muy respetuoso de lo que investigaban los alumnos, nunca se apropiaba nada de ellos, sino los impulsaba a publicar y que se tuviera en cuenta su propio trabajo.
- Discutía mucho, anotaba mucho en los escritos que le llevaban; pero siempre veló porque uno pensara por cuenta propia y por estimularnos a ir más allá de lo inmediatamente aparente.
- Impulsaba el trabajo colectivo donde, entre muchos, se hacía la investigación y se construían interpretaciones de manera dialógica, respetando a los sujetos que ofrecían entrevistas, las cuales nos permitían avanzar en la indagación.
- Buscaba que la investigación redundara en beneficio de los sujetos con quienes emprendíamos dicha investigación en un marco de respeto por la ecología, y teniendo en cuenta que lo investigado sirviera para resolver problemas de las mayorías.
- Invitaba a dejarse interpelar por los datos, por lo que se está viendo, a tratar de descubrir qué dicen, a pensar por uno mismo y a no tratar de meter los datos en autores clásicos por más valiosas que hayan sido sus ideas.
- Instaba a que los resultados de una investigación nunca fueran cerrados, sino se abrieran a nuevas preguntas y a posibles investigaciones futuras.
- En la interacción continua con Palerm, pude inferir aspectos de otra naturaleza, por ejemplo, una especie de gradación para ubicar hasta dónde se habría de llegar en una tesis, según se trate del nivel de licenciatura, maestría o doctorado.
- A veces actuaba en aparente contradicción, pero siempre teniendo clara la intención de lo que hacía; así, en ocasiones enviaba a sus estudiantes a hacer trabajo de campo como quien envía soldados a la guerra sin fusil, pero en otros momentos los dotaba cuidadosamente de herramientas que les facilitarían ese trabajo.

- Palerm afirmaba que las ciencias sociales las están haciendo los que están realizando las revoluciones. Con esa señal he seguido las diferentes pistas, me he dedicado a tratar de comprender a los que están haciendo con su esfuerzo, organización y rebeldía, un mundo diferente al capitalista.
- Invitaba a los teóricos que leíamos, los teníamos de carne y hueso para discutir con ellos porque Palerm los traía. Entonces, para nosotros eran los teóricos, pero podíamos interactuar, diferir, discutir con ellos, que eran los grandes consagrados en el papel.
- La tesis de maestría la hice en un diálogo continuo con Palerm, cuando retomé la experiencia que viví con él, reorienté mi forma de ser tutor/director de tesis porque confirmé que eso era lo que valía la pena.

Si se revisa acuciosamente el conjunto de planteamientos en los que Jorge refirió de manera directa o indirecta lo que las mediaciones de Palerm aportaron a su formación como investigador y como tutor/director de tesis, es posible percibir que ninguno de ellos hace alusión a lo que le enseñó en el seminario tal, en la conferencia tal, o mediante alguna estrategia pedagógica cuyo sustento principal fuera el *discurso enseñante tradicional*; sus señalamientos se refirieron fundamentalmente a lo que Palerm hacía, a cómo lo hacía, y a las actitudes, disposiciones e intenciones con que lo hacía; esa fue la fuente de las experiencias de formación más significativas que vivió Jorge. Dicho en otras palabras, tuvo un modelo del que valía la pena aprender, al estilo de lo que se conoce como *aprendizaje vicario* (Bandura y Walters, 1987), al que por supuesto, quien aprende agrega su toque personal.

Ya en el doctorado, Jorge expresó que tuvo la fortuna de contar con la *inspiración* de Guillermo Bonfil Batalla, quien no solo *lo abrió a comprender* el México indígena profundo, sino a destacar la importancia de la vida cotidiana; mientras, Pablo González Casanova, *lo abrió a entender* la democracia mexicana, la conflictividad de los procesos electorales, los partidos políticos y el Estado. La dimensión de lo que estos profesores aportaron

a la formación de Jorge es impresionante, ese *abrirlo*¹⁷ a la comprensión de temáticas tan profundas como son el México indígena y la democracia mexicana supone haber propiciado que alcanzara altos niveles de pensamiento complejo (Morin, 1998), los que hasta ahora caracterizan su producción académica. Jorge añadió que Pablo González Casanova también le enseñó que las tesis de doctorado debían convertirse en libros publicables, aspecto que ha tenido presente en los acompañamientos a sus alumnos.

En más de una ocasión, en el relato que aportó para la presente investigación, Jorge se refirió a sus profesores como *inspiradores* (lo que más *me inspiró* de él fue..., tuve la fortuna de contar con la *inspiración* de...); esta es una palabra que, pensada en contextos de formación, y asociada a mediaciones pedagógicas de profesores, es de gran riqueza; implica que el *inspirador* se convierte en fuente de motivación, ilustra formas de ser y de hacer que otros pueden considerar valioso adoptar, pero sobre todo empuja a esos otros a ser críticos y creativos en el pensamiento y en la acción. Quizá el más valioso calificativo que un investigador en formación puede dar a sus profesores sea ese, afirmar que fueron para él *inspiradores* de algo que considera fue sumamente valioso en la conformación de su identidad como investigador y como tutor/director de tesis.

Otra experiencia formativa de suma relevancia que Jorge tuvo con su maestro Pablo González Casanova fue haber sido testigo de la forma en que este *dignificaba* las preguntas y las intervenciones de algunos de los participantes en sus seminarios, en los cuales solía haber desde personas muy reconocidas hasta quienes apenas estaban iniciándose en la investigación, la discusión y el debate. Como se expresó antes, en la recuperación de la narrativa de Jorge, *dignificar la pregunta* implica dejar de lado la suficiencia personal que puede traer consigo el saber o el poder, apostar por el valor de las intervenciones que toda persona puede tener, sea cual sea su experiencia y nivel de formación, y ser sumamente sensible a la necesidad que tiene, sobre todo, quien se inicia en una profesión u oficio, de ser alentado

¹⁷ Expresión literal utilizada por Jorge según se recuperó en la primera lectura.

a expresar sus pensamientos y preguntas, a aportar ideas y defenderlas. En este sentido, como se expresó más arriba, quizá haya un buen número de investigadores en formación que sueñen con un mundo en el cual los formadores sepan *dignificar sus preguntas*.

2. Aprendizajes de la experiencia en la tutoría y dirección de tesis

Como otras tantas de las experiencias de Jorge que *salen de lo común*, sus inicios en la tutoría y dirección de tesis tuvieron esa característica; no esperó a ser invitado por alumnos de un programa de estudios, o por la institución que lo ofrecía, a dirigir tesis, sino tomaba la iniciativa para invitar estudiantes a colaborar en los grupos de investigación en que participaba, de manera que la aportación que ellos generaran al proyecto global de investigación se convertiría en su tesis de grado; desde luego, pasando por la discusión colectiva de esos productos y por las observaciones y sugerencias que todos los demás miembros del grupo les hacían, elemento que los enriquecía de manera importante, dado que en esos grupos siempre había personas con mucha experiencia en investigación, pero, aunque algunos tuvieran menos, estaban fogueados en el análisis, el debate y la crítica, que eran característicos del entorno en que allí se propiciaban aprendizajes.

Hubo un momento en que Jorge, ya incorporado como profesor e investigador de tiempo completo a instituciones de educación superior, tuvo que entrar en la dinámica propia de los procesos de asignación de directores de tesis según las normas y procedimientos de cada institución, donde se tienen en cuenta afinidades entre líneas de investigación de los profesores y temáticas que los estudiantes proponen para sus tesis, pero también se tiene que atender a factores de otra índole, como las indicaciones precisas de CONACYT con respecto a número de alumnos por profesor, o las del SNI en relación con que, quienes estén o pretendan estar incorporados a él, habrán de participar en la formación de nuevos investigadores y profesionales de alto nivel, según se trate de posgrados orientados a la investigación o a la profesionalización.

Aunque Jorge ha dirigido tesis en todos los niveles educativos (licenciatura, maestría y doctorado), y hace distinciones claras, aprendidas de Palerm, acerca de hasta dónde habrá de llegar la tesis en cada uno de esos niveles, en la recuperación de sus experiencias como tutor/director de tesis se refirió principalmente a la relación entre tutor y tutorado (director de tesis y tesista) que se gesta en programas de formación doctoral, de la cual señaló que es una relación que ha de caracterizarse por la cercanía, la interacción, el diálogo, la discusión y el debate; es una relación única, pues las características de cada tutorado y de su investigación también son únicas, y es una relación que implica compromiso mutuo y buena comunicación entre las partes.

Puede asumirse que la forma en que Jorge caracterizó la relación de tutoría es válida no solo para el nivel de doctorado, pero es quizá en esa etapa de mayor duración donde la relación de tutoría es más profunda y donde tienen lugar aprendizajes más complejos en relación con el desempeño del oficio de investigador, por el compromiso que se tiene de que la tesis doctoral incluya una aportación original al conocimiento en un campo determinado.

Cuando Jorge se refirió a los aprendizajes que fueron propiciados por la mediación de sus profesores, dejó muy claro que aprendió de Palerm la forma de acompañar a los alumnos de quienes ha sido tutor o director de tesis; eso significa que incorporó rasgos como el respeto a las decisiones del alumno para elegir tanto temáticas de investigación como referentes teórico-conceptuales y métodos de trabajo; el impulso para que los alumnos piensen por cuenta propia y vayan más allá de las apariencias; la disposición a la interacción, el diálogo y el debate como principales mediaciones para propiciar el aprendizaje del oficio de investigador; el impulso al trabajo colectivo y a la interpretación dialógica de lo encontrado, entre otros.

Es importante hacer notar, una vez más, que el *aprendizaje vicario* (Bandura y Walters, 1987) no se reduce a una mera imitación pasiva de lo que es y hace la persona que se considera digna de ser emulada, supone una imitación reflexiva de parte del aprendiz, además de la incorporación de

aportaciones propias a eso que está aprendiendo de otros. Por otra parte, ningún aprendizaje vicario ocurre de manera lineal e inmediata, siempre pasa por un proceso de observación, análisis, asimilación, reacomodación, consideración de otras alternativas, y retornos reflexivos sucesivos, hasta que se interioriza, con sus respectivas adecuaciones, por parte de quien aprende. Algo así sucedió con Jorge en el proceso de aprendizaje de su forma de ser tutor/director de tesis, experiencia que compartió en su relato de forma generosa y honesta, según se consignó en el apartado de recuperación de la narrativa.

Del relato de Jorge puede inferirse que, en etapas iniciales de su desempeño como tutor/director de tesis de manera formal, cuando ya contaba con nombramiento de profesor-investigador en los programas e instituciones en que colaboró bajo esa figura, adoptó un estilo de ser director de tesis con el que en un momento dado descubrió que no estaba totalmente conforme, sobre todo porque cayó en la cuenta de que era un estilo que, en algunos de sus rasgos, distaba de la experiencia que él había tenido con sus formadores; por ello, fue autocrítico, y lo expresó compartiendo cómo fue su evolución personal en ese sentido:¹⁸

- Al principio confundí rigor con presión, pero fui cayendo en la cuenta de que la libertad implicaba no imponer mis puntos de vista. La tesis no la estaba haciendo yo, sino el alumno, y si yo la hubiera hecho de otra forma, no era mi tesis, sino un acompañamiento para que mi experiencia pudiera dar pistas y plantear debates.
- Muchas veces mis alumnos optaron por marcos teóricos con los que yo no tenía ninguna afinidad. Lo único que les pedía era que respondieran a las objeciones y que fueran coherentes en sus desarrollos.

¹⁸ Como se aclaró páginas atrás, en este apartado se hace un manejo libre de las ideas expresadas por Jorge, sin omitir que son suyas, dado que ya fueron registradas antes con la cita correspondiente.

- Me fui convenciendo de que lo más importante era lo que descubrían los alumnos con sus investigaciones.
- Les he sugerido que no traten de encerrar los resultados de sus investigaciones en cajones teóricos donde no caben, sino de pensarlos de tal forma que lo que van encontrando sea lo que los lleve a sus propios planteamientos interpretativos.
- Los invito a dejarse interpelar por lo que tienen enfrente por su propia indagación.
- Tuve que pasar de lo pluridisciplinar a lo interdisciplinario y hasta a la transdisciplina.
- De tendencias teóricas bastante estructuradas transitó a valorar la complejidad, la indeterminación y las disyuntivas diversas que se presentan en situaciones críticas.
- De conceptos muy estrechos he pasado a conceptualizaciones provisionales y abiertas; del pensamiento estructurado binario he tenido que ir hacia el que ofrece un conjunto de opciones diversas.
- Gracias a la interacción con mis alumnos he podido ir encontrando nuevas maneras de nombrar, otras formas de descifrar contextualizando y tratando de cambiar de perspectivas para comprender mejor las polifonías, las indeterminaciones, las complejidades.
- He podido salir de formas de ver e interpretar acostumbradas, a cuestionarme casi todo, preguntando con libertad.
- En el fondo, lo fundamental para que la investigación avance es la libertad de quien la hace y los temas que elige para hacerlos; si se hacen en forma colectiva, siempre van a ser mucho más ricos, pero si son individuales, que sea en la libertad.

Si se analizan detenidamente los planteamientos anteriores, se puede percibir en ellos una doble evolución: la primera relativa a cómo Jorge fue modificando rasgos en su desempeño como director de tesis; por ejemplo, para no confundir el rigor con la presión, para no insistir en que los tesisas adoptaran ciertos marcos teóricos en su trabajo, o procedieran en su inves-

tigación siguiendo formas excesivamente estructuradas o encasilladas, entre otros. La segunda evolución da cuenta de un proceso mediante el cual Jorge, como investigador, fue abriendo sus horizontes en todos los ámbitos, fruto de la maduración y la consolidación en ese oficio cuando se desempeña no solo con gran capacidad, sino también de manera atenta y sensible a la evolución de la ciencia y de las necesidades sociales. Esto abona a la idea de que la evolución del estilo de ser formador ocurre de manera asociada a la consolidación de la persona en su oficio de investigador.

De los mismos planteamientos relacionados más arriba se puede inferir que, aunque Jorge probó alguna vez la estrategia de dirigir a sus tesisas metiéndolos en casilleros institucionales que parecen ser buena alternativa, en un momento dado, como parte de sus reflexiones, retomó la experiencia de haber realizado su tesis de maestría en diálogo continuo con Palerm, y decidió que lo que había vivido con este era mucho más valioso, por lo tanto resultaba pertinente retomarlo e incorporarlo a su estilo de ser formador. Como él mismo lo señaló, la reflexión sobre las experiencias que había tenido con sus formadores, *lo regresó al principio* otra vez; es así como su identidad como investigador y como formador fue construida mayoritariamente sobre la base de las huellas que dejaron en él las mediaciones formativas de sus profesores.

3. Una visión de la formación de otros tutores/directores de tesis

Cuando se habló con Jorge acerca de la posibilidad de que pudiera haber una formación intencionada, y hasta cierto punto sistematizada, de quienes habrán de desempeñarse como tutores/directores de tesis, su respuesta fue enfática: se forma uno en la práctica, no hay más, se forma uno en la práctica con su propia experiencia, obviamente. En este caso, él estaba haciendo referencia, por una parte, a la propia práctica en el oficio de investigador, la cual permite al formador tener *conocimiento de causa* de aquello que pretende facilitar que otros aprendan; por otra, a la reflexión sobre la experiencia de cómo uno mismo fue formado para la investigación, pero también a los aprendizajes que se derivan de la interacción con los tesisas

en un doble sentido: el de ir descubriendo mediaciones con potencial de apoyar su formación cada vez de mejor manera, y el de aprender *de y con ellos*, de sus formas de construir, de superar los retos, de abordar temáticas de maneras innovadoras, todo ello como fruto de ese enriquecimiento que los procesos de formación pueden traer consigo tanto al formador como al formando.

El planteamiento anterior de Jorge, con toda su pertinencia, también llevó a interrogaciones acerca de algo que está presente en el mundo de la academia: ¿por qué hay excelentes investigadores que resultan ser pésimos formadores?, ¿basta con saber ejercer el oficio de investigador para desempeñarse atinadamente como formador de investigadores?, ¿qué sucederá con quienes tuvieron experiencias no gratas en su proceso de formación para la investigación?, ¿simplemente repetirán las prácticas deficientes de sus formadores?, ¿todos los formadores viven las experiencias de formación con apertura para aprender *de y con* sus estudiantes?

Sin pensar en respuestas únicas para estas interrogantes, se pudo entrever que hay por lo menos tres factores asociados a la posibilidad de ser buen mediador en la formación de investigadores: uno, el de la *afinidad con la docencia* que pudo haberse desarrollado a lo largo de la trayectoria profesional del investigador, dado que no es lo mismo ser formador, solo por normatividad o exigencia institucional, que serlo por el interés que despierta y la satisfacción que produce acompañar a otros en su desarrollo profesional; dos, el de una *disposición generosa* para no guardar celosamente lo que se sabe y compartirlo siendo mediador que facilite a otros el camino de formarse a sí mismos; tres, el de la *apertura a la horizontalidad* que surge cuando la relación formador-formando no se vive solo como situación de experto-novato, de superioridad-inferioridad, o como relación de poder, sino como asociación virtuosa que enriquece a ambos, lo cual trae, entre otros beneficios, el incremento de la flexibilidad del formador para respetar la autonomía y la independencia intelectual de quien se forma. Quizá la ausencia de uno o varios de los rasgos mencionados explicaría los casos en

que personas que tienen un desempeño excelente en el oficio de investigador no lo tienen cuando participan como formadores de investigadores.

En un intento de valorar al menos alguna alternativa para facilitar que los investigadores noveles aprendan a ser tutores/directores de tesis, se le preguntó a Jorge cómo vería la creación de la figura de *directores adjuntos* (codirectores) que recorrieran junto con el tutor/director de tesis todo el trayecto que va desde la recepción de un estudiante como tesista hasta la presentación de su tesis y la obtención del grado, como forma de facilitar el *aprendizaje vicario* al que antes se ha hecho referencia. Hacer algo como eso supondría que el director adjunto estuviera presente, junto con el director titular, en las asesorías individuales (y colectivas si las hay), que diera lectura a todos los avances que el tesista presente por escrito, que participara en los coloquios en los que la investigación del tutorado fuera puesta a análisis y sugerencias de otros, que conociera el dictamen de aprobación de tesis, que estuviera presente en el examen de grado, e incluso que conociera el proceso de conversión de la tesis en libro para fines de publicación. Este proceso lo viviría el director adjunto no en una sola ocasión, sino en varios procesos de tutoría, como adjunto de diferentes tutores, para que tuviera un panorama de diversas estrategias utilizadas por los formadores, así como de las variaciones que provienen del hecho de dirigir a diferentes sujetos, cada uno con los rasgos característicos propios de su personalidad y de su formación previa, y con temáticas de investigación también diversas.

En relación con esa alternativa, Jorge refirió la valiosa experiencia, vivida por él y algunos de sus colegas, de incorporar la figura de codirector de tesis con fines de complementación de las aportaciones que el director y el codirector pueden dar al tesista en función de las áreas de *experticia* de cada uno de ellos. En esa modalidad se trata de una sinergia entre colegas experimentados a favor de la formación del tesista, pero no de un proceso de inducción de alguno de ellos al oficio de tutor/director de tesis; en este último caso, el director adjunto sería testigo (no necesariamente mudo) de todo el proceso de acompañamiento de un estudiante por parte del director titular, quien le *dejaría ver* las estrategias que utiliza en la tutoría/

dirección de tesis, como una alternativa posible sobre la cual él tomará posteriormente sus propias decisiones, porque, a fin de cuentas, cada investigador es quien construye su estilo como formador, la mayoría de las veces incorporando los rasgos más valiosos que encontró en quienes fungieron como sus directores de tesis. Se trataría entonces de considerar esta u otras alternativas para no dejar que el aprendizaje de ser tutor y director de tesis siga solo la ruta de *ensayo y error* con todo y el posible beneficio que esta pueda llegar a tener.

Tercera Lectura. Hacia la explicitación de saberes

Como se expresó al inicio de esta obra, su objetivo principal es aportar a una sistematización de saberes contruidos a partir de la experiencia de tutores/directores de tesis con amplia trayectoria como investigadores y como formadores. Con la intención de ir dando concreción a esos saberes, se recurrió a la elaboración de proposiciones derivadas o inferidas del relato de los participantes y de los diálogos que se tuvieron con ellos en entrevista. En el caso de Jorge, esas proposiciones se articularon en cuatro categorías: aprendizajes clave en la trayectoria de formación, la construcción de la identidad como investigador y como tutor/director de tesis, estrategias derivadas de la experiencia como tutor y director de tesis, y la formación de tutores. A continuación se hace una presentación de ellas.

1. Aprendizajes clave en la trayectoria de formación

- Las experiencias que una persona vive en su trayectoria de formación dejan huellas de diferente intensidad, pero las que estuvieron a cargo de excelentes formadores llegan a convertirse en *experiencias fundantes* con posibilidad de orientar al estudiante en decisiones tan trascendentes como la elección de una profesión, de un área de conocimiento, de una línea de investigación, o hasta de una forma de establecer prioridades de vida.

- Una de las mediaciones de mayor impacto en la formación para la investigación de estudiantes de educación superior consiste en propiciar una vinculación constante entre lo que se aprende en las aulas y lo que se aprende en el trabajo de campo. Se trata de una vinculación en la que no se establece cierto orden predeterminado en la ruta, ya sea el de ir primero al aula y después al campo o viceversa, sino de una dinámica de ir y venir entre el trabajo de campo y las experiencias de formación teórica y metodológica que se viven en las aulas. Estudiantes que han sido formados en el marco de esa dinámica informan que los aprendizajes más significativos para ellos han sido los derivados del trabajo de campo.
- En las ciencias sociales, las experiencias de formación para la investigación que implican trabajo colectivo en la producción de conocimiento son referidas como grandes generadoras de aprendizajes, los cuales se logran en un marco donde todos los participantes, en forma independiente de su experiencia previa y del nivel educativo en el que están inscritos, recaban información, dialogan, debaten, reflexionan, construyen y producen conocimiento de diversos tipos.

2. La construcción de la identidad como investigador y como tutor/director de tesis

- La identidad como investigador y como tutor/director de tesis se construye en un proceso de larga duración cuyos inicios podrían ser localizados desde antes de llegar a la educación superior. En tanto proceso íntimamente asociado a la conformación de los rasgos de personalidad que cada sujeto va incorporando a su forma de ser y estar en el mundo, no puede acotarse temporalmente y sigue abierto a la evolución, por lo menos, durante toda la vida profesional.
- En el marco de la formación que promueven las instituciones de educación superior en los diversos niveles y carreras, las experiencias más significativas que el formando asocia con excelentes mediaciones de sus formadores tienen el potencial de ser incorporadas por este como rasgos

de su identidad profesional. En este caso específico, a su identidad como investigador y como tutor/director de tesis.

- Las experiencias de formación que marcan más profundamente al estudiante, en el sentido de que llegue a valorarlas a tal punto que decida incorporarlas como rasgos de su identidad profesional, son aquellas que se refieren a lo que sus formadores hacen, a cómo lo hacen, y a las actitudes, disposiciones e intenciones con que lo hacen. Esos formadores se convierten en modelos de los cuales vale la pena aprender, al estilo de lo que se conoce como *aprendizaje vicario*.
- Las experiencias de formación referidas como más significativas por quienes han vivido el proceso de formarse para la investigación no están vinculadas a contenidos como los de un curso o seminario; tampoco a la elocuencia del discurso de un profesor, a su extensa sabiduría, o a su reconocida producción académica, sino a aspectos como los siguientes: cómo propiciaron el desarrollo del pensamiento complejo necesario para la comprensión profunda de aquello que se investiga; cómo inspiraron a los estudiantes a asumir una actitud crítica en el pensamiento y en la acción; cómo los orientaron a dignificar (por oposición a desvalorar) las preguntas y las intervenciones de todos los que participan en las experiencias de formación; cómo establecieron un nivel de horizontalidad entre profesores y estudiantes, entre otros aspectos.
- En el proceso de construcción de la identidad como tutor/director de tesis, hay etapas, sobre todo al inicio del ejercicio de esa función, en que puede surgir en algunos formadores la idea de utilizar rutas que privilegien el rigor, la disciplina, la adscripción clara a ciertas teorías o el uso de determinados métodos afines con aquello que conocen y valoran sobre la base de su propia experiencia como investigadores. Ello trae consigo el riesgo de convertir la dirección de tesis en una forma de imponer al tesista las decisiones que le corresponde tomar, sustentar, argumentar y defender. Esa manera de ejercer la función de tutor/director de tesis es una forma de *violencia simbólica* que inhibe el desarrollo de la autonomía

y la independencia intelectual del estudiante, rasgos que son fundamentales en el desempeño del oficio de investigador.

- Un tutor/director de tesis que reflexiona habitualmente sobre lo que hace, sobre todo cuando se da cuenta de que su forma de ejercer esa función no está propiciando en sus estudiantes algunos aprendizajes relevantes para el ejercicio del oficio de investigador, como el desarrollo de la autonomía, la independencia intelectual, el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad para argumentar sus decisiones y defender sus productos, entre otros, y, como consecuencia de esa reflexión, el director de tesis decide hacer cambios en algunas de las mediaciones de formación que utiliza, así como en la manera de ser interlocutor de sus estudiantes; de ese modo habrá encontrado una de las rutas más seguras para llegar a ser excelente formador.
- El retorno reflexivo, sobre todo el que lleva al tutor/director de tesis a visitar aquellas experiencias que le resultaron significativas en el aprendizaje del oficio de investigador, resulta ser una valiosa pauta para reorientar y enriquecer su forma de ser mediador para favorecer la formación de sus tesis. Aquí es donde aparecen de una manera relevante las huellas de quienes fueron sus formadores.

3. Estrategias derivadas de la experiencia como tutor y director de tesis

- La formación doctoral, en tanto forma más sistematizada (no única) de formar investigadores, habrá de caracterizarse por la cercanía, la interacción, el diálogo, la discusión y el debate, en el marco de la horizontalidad que se gesta cuando se emprende un proceso educativo desde el compromiso mutuo, la sencillez en el trato, la buena comunicación y la ausencia de desplantes de sabiduría o de autoridad por parte de quienes desempeñan la función de formadores.
- La relación entre tutor y tutorado se construye en cada caso de manera única, por la historia personal de los participantes, por los rasgos de personalidad de cada uno de ellos, por las intenciones profundas con

que participan en un proceso de formación, por el nivel de compromiso con que ambos se incorporan a ese proceso, por la temática que abordará el estudiante, y por una larga relación de aspectos que inciden en cada situación formativa. Lo anterior trae consigo que no se puedan establecer rutas únicas para dirigir tesis y, por lo tanto, que el formador necesite desarrollar una gran sensibilidad para ir percibiendo las formas más pertinentes de mediar en la formación de cada uno de sus estudiantes.

- El respeto al estudiante, en este caso al investigador en formación, por parte de quien funge como su tutor/director de tesis, es fundamental. Se puede afirmar que se está impulsando realmente un proceso de formación si hay respeto a las decisiones del alumno para elegir tanto temáticas de investigación como referentes teórico-conceptuales y métodos de trabajo; si se lo impulsa a que piense por cuenta propia y vaya más allá de las apariencias; si nadie se apropia de productos que fueron generados por el estudiante; si este recibe un trato digno, lo cual incluye comprender que sus productos no comienzan siendo perfectos, sino van evolucionando cualitativamente a medida que consolida sus aprendizajes.
- Lo fundamental para que una investigación avance es la libertad de quien la hace y su pasión por los temas que elige para hacerla; si las investigaciones se hacen en forma colectiva, siempre van a ser mucho más ricas. Pero si son individuales, que sea en la libertad.
- Existen formas de inducir a los tesisistas a descubrir la riqueza del trabajo colectivo aunque su investigación la realicen en forma individual; entre ellas destacan los seminarios que los tutores/directores de tesis organizan invitando a participar a estudiantes que investigan sobre temas afines, o que trabajan con sustentos teóricos o métodos de investigación de interés común. Las discusiones y sugerencias que se generan entre pares, así como la interpretación dialógica de lo que encuentran, tienen amplio potencial para ser mediaciones de alto impacto en la formación para la investigación.

- La dinámica que se propicia en los seminarios se enriquece cuando se utilizan estrategias como la de asignar funciones a los participantes, sea de expositores, de replicantes, o de testigos que realicen una especie de diario de campo de cada sesión, en el que se dé cuenta de cuáles fueron las principales discusiones, qué se esclareció y qué quedó para ulteriores profundizaciones.
- Los textos en que un tutor/director de tesis hace observaciones y sugerencias a los avances de investigación de los tesisas, así como aquellos en los que plasma las razones por las que dictamina favorablemente la tesis para que un estudiante pueda continuar hacia la obtención del grado, son auténticas mediaciones que favorecen la formación para la investigación, sobre todo cuando son realizados de manera acuciosa por los formadores que fungen como lectores o como directores de tesis. Por ello es recomendable para los estudiantes la lectura de ese tipo de documentos, así como de tesis ya publicadas.

4. La formación de tutores

- El tutor/director de tesis empieza a formarse desde las experiencias vividas con sus formadores, que se enriquecen y complementan con lo que va aprendiendo en su práctica como investigador.
- Un elemento de gran valor formativo para el desempeño de la función de tutor/director de tesis es la interacción con los tesisas en un doble sentido: ir descubriendo mediaciones con potencial de apoyar la formación de estos cada vez de mejor manera, y aprender *de y con ellos*, de sus formas de construir, de superar los retos, de abordar temáticas de maneras innovadoras, todo ello como fruto de ese enriquecimiento que los procesos de formación pueden traer consigo tanto al formador como al formando.
- Los buenos investigadores no son necesariamente buenos formadores; hay por lo menos tres factores asociados a la posibilidad de ser buen mediador en la formación de investigadores: uno, la *afinidad con la docen-*

cia que pudo haberse desarrollado a lo largo de la trayectoria profesional del investigador, dado que no es lo mismo ser formador solo por normatividad o exigencia institucional que serlo por el interés que despierta y la satisfacción que produce acompañar a otros en su desarrollo profesional; dos, una *disposición generosa* para no guardar celosamente lo que se sabe, sino compartirlo siendo mediador que facilite a otros el camino de formarse a sí mismos; tres, la *apertura a la horizontalidad* que surge cuando la relación formador-formando no se vive solo como situación de experto-novato, de superioridad-inferioridad, o como relación de poder, sino como asociación virtuosa que enriquece a ambos, lo cual trae, entre otros beneficios, el incremento de la flexibilidad del formador para respetar la autonomía y la independencia intelectual de quien se forma.

- Las experiencias de codirección de tesis, aunque pensadas en términos de favorecer la formación del tesista desde el ámbito de *experticia* propio de quienes participan en esa experiencia colegiada, son a su vez fuente de aprendizaje de formas de desempeñar la función de tutor/director de tesis, dado que la interacción cercana entre formadores a propósito de una misma experiencia de formación ilustra sobre formas alternativas de ser mediador.

Este conjunto de proposiciones fue retomado en el tercer capítulo de esta obra, cuando se hizo la lectura transversal de las aportaciones que los cinco tutores/directores que participaron en esta investigación hicieron a ella; a partir de estas, se conformó un texto que no pretende tener carácter normativo, sino presentar un saber sistematizado que pueda orientar en cierta medida las acciones de quienes se inician en la función de tutoría y dirección de tesis.

Retroalimentación amplia, precisa y oportuna.

Corina Schmelkes del Valle (+)

Corina Schmelkes del Valle fue una figura académica reconocida en la educación superior en México y en Latinoamérica. De su padre lingüista heredó

el gusto por el conocimiento de las lenguas. Estudió la licenciatura en Administración de Empresas, una maestría en Educación Superior y otra en Literatura Hispanoamericana en la Universidad de las Américas, el doctorado en Administración de la Educación Superior con especialidad en desarrollo curricular en la Universidad de Alabama, y un posdoctorado en Investigación Educativa en la Universidad de Austin, Texas.

Desde finales de su licenciatura, Corina comenzó una carrera administrativa en educación superior que poco a poco alternó con actividades de docencia y de investigación. Primero, en la propia Universidad de las Américas, donde fue asistente de la directora de admisiones y profesora de español; luego, en la Universidad Anáhuac del estado de México, donde fue directora de actividades internacionales, fundadora y directora de la Escuela de Ciencias de la Educación, docente en la Licenciatura en Lenguas Modernas y directora del programa internacional; posteriormente laboró en el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), donde permaneció durante la mayor parte de su trayectoria profesional hasta la jubilación, allí ocupó diversos cargos de jefatura como la del departamento de servicios escolares, del área de extensión, de la división de docencia y de la división de posgrado, así como la coordinación del área de formación docente.

Aunque Corina estaba adscrita al CIIDET, sus funciones de investigación, docencia en posgrado y dirección de tesis se extendieron a todo el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT) al que pertenecía, el cual abarcaba desde Piedras Negras, en Coahuila, hasta Mérida, en Yucatán, donde atendía sobre todo a estudiantes que eran ingenieros. Para ella, la investigación no tendría que ser una experiencia de sufrimiento, sino más bien gozosa; con ese propósito desarrolló su obra de referencia en la investigación educativa, el *Manual para la presentación de proyectos e informes de investigación (tesis)*, dedicado a proveer orientaciones clave para quienes se inician en la actividad de investigación y en la escritura académica. Esa obra fue difundida en México y América Latina, goza de reconocimiento en esas regiones y cuenta con tres ediciones, la última en colaboración con

su hija Nora. Ese libro fue el más vendido en algunas épocas, tanto en la edición de Harla, como en la de Oxford University Press. A la par de su libro, publicó diversos artículos, capítulos de libros, prólogos y ponencias.

Después de su jubilación en el CIIDET, Corina continuó su desarrollo profesional, se involucró de lleno en la docencia en posgrado y en la investigación educativa, en colaboración con Martha López Ruiz, colega del CIIDET también jubilada. Desde ese entonces, Corina Schmelkes y Martha López se consagraron como un dúo académico de renombre nacional. En calidad de consultoras e investigadoras independientes, impartieron diversos seminarios en distintas instituciones de educación superior a lo largo del país. Juntas coordinaron la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa, y en la elaboración del estado de conocimiento de la *Investigación de la investigación educativa* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa 2002-2011; Martha fungió como coordinadora de esa área, y Corina coordinó la subárea de formación de investigadores.

Como docente de posgrado y directora de tesis, Corina acumuló una experiencia multidisciplinar por la atención que le tocó brindar a ingenieros, químicos, abogados, administrativos y profesionales de la educación, todos ellos provenientes de universidades públicas y privadas, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, de la Universidad Pedagógica Nacional y de escuelas normales. Al momento de la entrevista, Corina contaba con más de 50 años desempeñando funciones académicas y administrativas. En su atención a los estudiantes, ella siempre sostuvo que el director de tesis ha de involucrarse de lleno en dicha actividad, hacer comentarios y sugerencias detalladas al tesista, atender aspectos de escritura, de análisis, de método, entre otros; además, insistió en que la labor de *lector académico* ha de realizarse con el mismo nivel de dedicación que cuando se es director de tesis.

La experiencia académica de Corina se destacó también porque fue pionera, junto con su colega Martha, en la realización de actividades concretas de formación de directores de tesis, tanto de manera individual, como en colaboración con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones

de Educación Superior (ANUIES). Desde su experiencia, reconoció que muchos académicos suelen realizar esa actividad a la ligera, con escaso compromiso; por ello consideró esa situación como un verdadero problema de formación que obstaculiza la titulación de los egresados y que requiere atención.

En su trayectoria profesional, Corina fue conferencista en diversos lugares del país, ocupó el cargo de vicepresidenta del Comité de Educación de la Cámara Americana de Comercio y de presidenta del subcomité de Becas del Comité de Educación de esa misma institución. Participó como jurado en diversos eventos académicos y fue miembro del consejo editorial de diversas revistas nacionales. Fue asesora curricular en diversas instituciones de educación superior en el país. Por su destacada labor magisterial y compromiso con quienes demandan formación, fue distinguida en la obra *Educación. Presencia de mujer*, obtuvo el reconocimiento a la labor de formación docente en el estado de Coahuila en 2010 y a la labor de investigación educativa en el estado de Guerrero en 2013.

Cuando Corina aceptó la invitación a participar en la presente investigación, lo hizo con gran disposición y deseosa de compartir sus experiencias; lamentablemente, corto tiempo después de que entregó su relato y de que se tuvo con ella la entrevista correspondiente, su salud declinó hasta el punto de que no alcanzó a ver sus aportaciones reflejadas en este obra; a ella le dedicamos nuestro esfuerzo de dar a conocer aquí sus ideas y experiencias sobre el desempeño de la función de tutoría/dirección de tesis en posgrado, muchas de las cuales compartió con su colega y entrañable amiga Martha, quien nos hizo favor de convertirse en “sus ojos” para revisar la parte del libro que contiene las aportaciones de Corina.

1. La experiencia formativa de licenciatura

Corina y su familia residían en la Ciudad de México, cuando ella ingresó a la universidad. Cursó la licenciatura en Administración de Empresas en el México City College, hoy Universidad de las Américas. En el tiempo en que realizó su licenciatura, los estudiantes se titulaban de la carrera al

terminar los cursos, así que Corina no tuvo que hacer tesis para graduarse de la licenciatura.

En el último año de la carrera, Corina se incorporó a esa misma institución como asistente de la directora de admisiones donde realizó funciones administrativas. Se mantuvo en esa actividad y en poco tiempo concluyó la licenciatura. Ella era una lectora ávida, tenía ganas de saber más y consideró la idea de estudiar un posgrado. Al rememorar su vivencia durante los estudios de licenciatura, Corina refirió que no tuvo contacto con la actividad de investigación, ni en el nivel de cursos ni en el nivel de práctica, por lo mismo comentó que al término de su carrera “ni idea tenía de lo que era investigación, la verdad” (EP2).

2. La experiencia formativa de maestría

Corina permaneció en la misma institución al terminar su licenciatura y se inscribió en la maestría en Lengua Hispana, donde se le solicitó realizar una tesis como requisito para la obtención del grado. En ese mismo año, la institución cambió de nombre, de México City College a Universidad de las Américas (UA). A su ingreso al programa le asignaron un director de tesis, a quien describió como “un español bastante testarudo, presumido y difícil, pero era el director de posgrado de la Universidad de las Américas, así como el director del Departamento de Español de la misma universidad” (RP1). Corina asumió esa asignación y comenzó a trabajar con él.

Al poco tiempo de haber iniciado las asesorías con su director de tesis, Corina se enteró de que el cambio de nombre de la institución fue difundido en el diario americano *The New*, el cual leía su padre, un lingüista checo experto en latín y otros seis idiomas, quien, al leerlo le dijo a Corina: “¡Qué barbaros! (...), en este logo dice, “Universidad de las Mujeres Americanas” *Americanarum Universitas*, en vez de “Universidad de las Américas” *Americarum universitas*” (RP2). Enterada de ese error lingüístico, Corina se dio la tarea de comunicarlo a las autoridades correspondientes con quienes ya trabajaba, con la única intención de que se corrigiera, como se aprecia en la anécdota siguiente:

Esa mañana cuando llegué al trabajo fui a ver al Presidente de la UA y le conté lo que mi padre había comentado. Me dijo que eso era imposible, pues el que lo había diseñado era un experto en latín, mi asesor de tesis. Pues le dije que lo mandara investigar, pues yo no dudaba ni un momento de los conocimientos de mi padre. Efectivamente lo investigó y encontró que sí tenía razón mi padre RP2.

A pesar de que se corroboró ese error, en términos administrativos no hubo cambio alguno porque “para entonces, ya habían hecho chamarras, carpetas y todo tipo de promoción con el logo equivocado” (RP2). Sin embargo, para Corina sí tuvo implicaciones académicas inesperadas. Ese hecho provocó que su director de tesis, el experto en latín que hizo el nuevo logo de la Universidad de las Américas, tomara represalias contra ella. Se negó a autorizarle el cambio de director de tesis cuando le fue solicitado, a pesar de que él no tenía tiempo para atenderla, como ella comentó:

Desde luego que [el presidente de la UA] fue a decirle al director de posgrado, a su vez director del Departamento de Español y mi asesor, de su gravísimo error y, ¡claro!, le dijo que yo le había hecho notar el error. Desde luego que eso no me ayudó en lo más mínimo. Siguió asesorándome, a pesar de que ya le había pedido cambio debido a sus múltiples ocupaciones. Nunca quiso darme el cambio RP2.

A pesar de ese incidente, su director de tesis la mantuvo como tesista. Al respecto, Corina refirió: “me llevaba muy bien con todos los directivos y profesores, excepto con mi asesor. Nos tolerábamos” (RP1). Esto es, aprendió a tolerarlo y a sobrellevar la situación. Como ella señaló, con él “trabajé mucho entregándole avances, pero siempre les encontraba algún “pero”, algo que no había realizado de acuerdo con lo que él pensaba” (RP1).

Dada la personalidad de su director de tesis y la autoridad institucional que representaba, en la revisión de los avances de tesis “era difícil contradecir lo que él quería” (RP1). Llegó el momento en que Corina se

sintió insatisfecha con esa dinámica de trabajo y con las críticas frecuentes (Lee y Seale, 2007) que hacía su director de tesis a sus avances. Consideró pertinente contar con una segunda opinión, entonces: “decidí acudir con un profesor del mismo departamento para que me diera una orientación. Simplemente quería saber si todos sus comentarios eran realmente necesarios, adecuados y pertinentes” (RP1).

Ese profesor al que Corina le consultó sus dudas se mostró sensible ante su situación y le ofreció su apoyo en todo lo que necesitara, pero “por debajo del agua”. Como ella reconoció: “me ayudó mucho, pero como mi asesor era el director del Departamento de Español, este profesor no quiso que pidiera mi cambio” (RP1); lo anterior, a razón de que su director de tesis también era jefe de ese profesor, y dado su carácter, podría reaccionar contra él a manera de “ajuste de cuentas”. Corina reconoció que ese profesor la ayudó mucho en el desarrollo de su tesis: “me enseñó el orden, cómo ordenar el trabajo, cómo organizarlo” (EP8); con él aprendió a darle estructura lógica a su documento. A pesar de esa situación vivida en la dirección de tesis, Corina logró concluir su documento. Como señaló, “después de dos años de siempre encontrar algo mal en mi trabajo, finalmente [el director de tesis] me envió una carta permitiéndome presentarme a mi examen recepcional” (RP2). Así logró concluir su maestría.

Al reflexionar sobre esa experiencia formativa, Corina comentó que el desarrollo de esa tesis le costó mucho trabajo con “este señor que fue mi tutor” (EP2), no solo por ser la primera tesis que realizaba, sino porque, como ella lo expresó, su director de tesis “tampoco sabía nada de investigación” (EP2). Por lo mismo, consideró que esa experiencia “fue un trauma realmente” (EP8), el cual dejó en ella una huella susceptible de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1970).

Deseosa de saber más, Corina cursó otro posgrado en esa misma institución, la maestría en Administración de la Educación Superior. Para ella, en ese posgrado fue donde realmente se encontró con la investigación. Ahí le asignaron como directora de tesis a una profesora americana, con quien “nunca tuve conflicto” (RP2). Aunque Corina consideró que su tesis

fue muy sencilla, la tuvo que escribir en inglés, porque “eran los asesores los que determinaban en qué idioma se debería escribir el trabajo” (EP2). En ese tiempo, ella consideró que “sí hablaba bien el inglés y lo dominaba y lo escribía y todo, pero no como para una tesis” (EP2). Entonces, acudió con una profesora que impartía clases de inglés y música para que leyera sus avances de investigación. Esa profesora, además de ser su compañera de trabajo, era muy amiga de su mamá. Se acercó a ella por el dominio del idioma inglés, no porque enseñara investigación, entonces refirió: “le dije un día [que] si me podía leer mi tesis y ella contestó: ‘con mucho gusto, claro que sí’” (EP2).

Cuando esa profesora leyó sus avances, “me empezó a decir cosas que fueron totalmente nuevas para mí” (EP3); no solo a nivel de lenguaje, sino de tareas y acciones concretas; por ejemplo, le preguntó que dónde había indagado aquello que planteaba, a lo que Corina respondió: “pues es que yo hice esto y esto y esto” (EP3). Al respecto, la profesora le precisó: “pues eso es investigación, tú tienes que saber qué es lo que estás haciendo, o sea, cómo estás preparando todo lo que estás escribiendo, eso es investigación” (EP3). Así fue su encuentro con la investigación.

Para hacer frente a las demandas de esa profesora y cubrir las exigencias de conocimiento en el desarrollo de la tesis, Corina decidió tomar un curso de investigación, aunque no era requisito, ni era parte del currículum de la maestría. Como comentó, “decidí tomar un curso de investigación con una señora que también era excelente profesora, muy buena profesora, y en inglés, el curso era en inglés” (EP3). En dicho curso, “empecé a leer mucho de investigación, cosa que no había hecho para nada, y entonces me empezó a interesar mucho” (EP3).

Corina rememoró esa experiencia y comentó: “la verdad es que yo en investigación era neófita, totalmente neófita, ella me fue diciendo, cada vez que leía mi trabajo, me decía algo sobre investigación” (EP3). En esa dinámica de lectura de avances y retroalimentación de lo leído, esa profesora “me mandaba a leer, me decía: ‘a ver, lee, o sea, ve e investiga; ¿qué método estás utilizando aquí?’, ‘pues, este caminito’, ‘no, no, no, pero es

que tienes que saber qué, hay métodos de investigación” (EP3). Por ello Corina consideró que esa profesora fue “la que realmente me empezó a dirigir hacia la investigación” (EP3), fue quien “me marcó en investigación, definitivamente” (EP8).

A la par del desarrollo de su tesis, Corina estaba a cargo de todos los procesos que tenían carácter internacional en la institución, incluido un curso para extranjeros, como parte de sus funciones administrativas en la Universidad de las Américas. En ese curso, los participantes seleccionaban un grupo de temáticas de un conjunto que se les ofertaba, entre ellas figuraban clases de español, a pesar de que los asistentes ya habían tenido clases de español en su lugar de origen. Ella comenzó a problematizar esa situación. Sus inquietudes las compartió con su jefa, a quien le propuso profundizar en el problema y escribir algo al respecto:

Ahí dentro de la oficina de admisión, había un curso especial que era un taller para extranjeros, que eran más bien visitas a todo México; aparte, ellos tenían un curso y tenían que escoger alguno de los temas, entonces en ese curso yo empecé a preguntarme cosas y dije: “bueno, ¿qué es lo que está pasando aquí, o sea, por qué vienen y escogen un curso de español, por ejemplo, si ya tomaron cursos de español allá; o sea, ¿es porque nada más quieren pasar el tiempo aquí y divertirse, o qué?”. O había cursos de antropología también, y cómo veían ellos los cursos de antropología aquí, ¿no? Entonces empecé a investigar y le empecé a decir a mi jefa, que era la señora López, le dije que valdría la pena escribir algo sobre todo esto. Entonces me dice: “bueno, pues adelante, vamos a escribirlo” (EP4).

Como resultado de esa actividad, Corina mencionó: “escribimos una reseña de todo lo que estaba pasando y ese fue mi primer ‘pinino’ que escribí fuera de la tesis. Así que ese fue el semillero, pues” (EP4). Al poco tiempo, Corina se tituló de la maestría con apoyo en el curso de investigación y las mediaciones de la profesora de inglés que revisaba sus avances de tesis. Después de ese primer escrito fuera de la tesis, “yo solita seguía cuestionándome,

me empecé a cuestionar muchas cosas y ahí fue donde la Universidad de las Américas se fue de la Ciudad de México” (EP4), y se mudó a Cholula, Puebla. A ella le tocó cerrar la universidad, “yo entregué las llaves a los nuevos dueños de la Universidad Internacional, quienes habían comprado el campus” (RP2).

Tras el cierre de esa institución, Corina se incorporó a la primera Universidad Anáhuac en la Ciudad de México, como asistente de la Secretaría Académica. Su puesto estaba en una jerarquía más alta que el de los directores de licenciatura. Como parte de sus funciones, impartió clases en la Escuela de Lenguas Modernas de esa institución y dirigió varias tesis de licenciatura. Además, diseñó la propuesta curricular de un programa de licenciatura en Educación, con el cual se abrió la Escuela de Educación en la Anáhuac, como lo expresó en la anécdota siguiente:

Un buen día me enteré de que la Anáhuac había contratado a un grupo de chilenos para que vinieran a abrir una Escuela de Educación. Fui con el rector y le mostré mi descontento, pues no veía por qué chilenos, solo con maestría, igual que yo, tendrían que venir a dirigir la escuela. Hubo problemas con sus papeles legales para entrar al país y un día me llamó el rector y me dijo que si me podría hacer cargo hasta que llegaran. Le pregunté sobre el plan de estudios que tenían preparado, pero no había nada. Me di a la tarea de hacer el desarrollo curricular con un grupo de profesores y la escuela se abrió tres meses después, habiendo aprobado el plan curricular propuesto. Solo me tocó ver terminar a la primera generación (RP3).

Corina refirió que, en ese contexto institucional, conoció al director de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, “un español muy español” (EP4), quien hacía investigación y contaba con el grado de doctorado; “era el primer doctor con el que yo me topaba, porque el otro que me había asesorado era un fraude” (EP4). Ese doctor se acercó a ella, como su jefe superior inmediato, para plantearle lo siguiente:

Oye, quiero hacer investigación con mis alumnos”, le dije: “pues adelante, no hay ningún problema”. Él me presentaba las investigaciones que quería realizar, o más bien las que sus alumnos querían realizar, porque en la Anáhuac sí se requería tesis para la licenciatura EP4.

Los alumnos de ese profesor comenzaron a plantear sus propuestas de investigación para sus tesis. Ese profesor, respetuoso de la autoridad, iba con Corina y la ponía al corriente sobre las investigaciones que pretendían desarrollar los estudiantes. Una de ellas llamó mucho su atención, desde que la leyó, percibió que lo planteado por el estudiante no era pertinente, a pesar de que ese profesor ya lo había avalado, como lo refirió:

En la Anáhuac había gente muy rica, y había un muchacho que tenía una casa muy grande y él dijo: “mira, yo en verano, lo que quisiera es traer a un grupo de niños y entonces les podemos presentar los programas de televisión que son muy violentos para ver qué pasa después de todo el verano, ¿no? A ver si realmente hubo ese efecto o no”. Y entonces él me lo platicaba a mí [el profesor], no tenía que platicármelo, pero siempre me platicaba todo, entonces me dijo: “mira, esto lo van a hacer”. Todos los demás me parecieron bien, pero esa le dije: “oye, se me hace que eso como que está medio raro, por qué si su hipótesis es que los programas de televisión afectan a los niños, pues cómo los vas a meter a un lugar a que se afecten” y me dice: “bueno, pero es nada más en el verano”. Le dije: “pero no, tu hipótesis es: los afecta”. Entonces yo creo que no, yo creo que no es ético eso; pero, ¿tú qué piensas? No, pues, dice: “puede que tengas razón, no se me había ocurrido; pero, pues sí, entonces qué les decimos a estos muchachos”, “pues que hagan otra investigación”, o sea, igual pero que se vayan a las escuelas y que vean a los niños que están siendo violentos y que vean esos niños violentos qué es lo que están viendo en sus casas en televisión, o sea cambiar el método ¿no?, eso es lo que tienes que hacer EP4.

Al respecto de esa situación, Corina comentó que tanto el profesor como el estudiante tomaron en cuenta sus sugerencias e hicieron los cambios

requeridos y llevaron a cabo la investigación. Al rememorar la experiencia académica con ese colega, Corina puntualizó: “ahí fue donde yo más conocí todo lo que es la elaboración de una tesis” (EP4). Como señaló, “esas fueron las experiencias [de investigación] que fui teniendo” (EP5). Es decir, Corina avanzó en su comprensión del proceso de investigación y su respectiva presentación en formato de tesis en la práctica académica cotidiana, en la interlocución con los otros; experiencia que difiere de una enseñanza-aprendizaje escolarizada de la investigación.

Después de unos años, la primera generación de la licenciatura en Educación que diseñó Corina concluyó sus estudios. Para ese entonces, ella había logrado obtener, por parte de la Universidad Anáhuac, una beca para irse a estudiar durante los veranos el doctorado en Administración de la Educación Superior en la Universidad de Alabama, en Tuscaloosa, Estados Unidos.

Corina se mantuvo en la Universidad Anáhuac durante cuatro veranos mientras avanzaba en su formación doctoral. Durante ese periodo, colaboró en el diseño curricular de la licenciatura en Lenguas Modernas. Al respecto, refirió: “éramos tres personas ahí, la directora de la Escuela de Lenguas, otra persona que trabajaba en Lenguas y yo, y entonces hicimos el currículum para la carrera de Lenguas Modernas” (EP6). En esa licenciatura se estipuló como requisito de titulación el desarrollo de una tesis en inglés. La licenciatura fue aprobada, y como Corina contaba con la experiencia de haber hecho una tesis de maestría en inglés, “en todas las tesis que se terminaron participé, no como directora, pero en todas participé como asesora [lectora]” (EP6).

Al concluir los cuatro veranos de formación doctoral, Corina tuvo la oportunidad de cambiar de institución y de lugar de residencia. De acuerdo con su familia, ella aceptó esa oportunidad y comenzó una nueva experiencia de vida personal y profesional en otro lugar del país.

3. La experiencia formativa de doctorado

Como se indicó en el apartado anterior, Corina cursó el doctorado en Administración de la Educación Superior en la Universidad de Alabama, en Estados Unidos. Como parte de su formación doctoral, tenía que realizar una investigación y presentar el reporte de la misma en formato de tesis en idioma inglés. Al respecto, expresó: “cuando entré al doctorado ahí sí, ahí sí ya tuve clases de investigación y estadística” (EP6). Al inicio de su formación doctoral le asignaron un director de tesis, a quien describió como “muy accesible, era un señor muy grande, casado con una jovencita, y siempre me invitaba a su casa a que me retroalimentara de lo que yo estaba haciendo, y muy clarito me decía todo” (EP8).

Corina abordó en su tesis un asunto relacionado con los profesores egresados del sistema de Institutos Tecnológicos en México. Lo hizo desde la lógica hipotético-deductiva de investigación. Dada la naturaleza de su objeto de estudio, casi toda su investigación la realizó en México, y cuando tenía avances le llevaba los resultados a su director de tesis. Durante el desarrollo del diseño metodológico de su investigación, Corina tuvo que tomar algunas decisiones donde su director de tesis la apoyó con algunas sugerencias puntuales, como comentó:

Él me dijo: “¿qué fórmula piensas usar o qué es lo que vas a hacer?”, “ni idea”. A pesar de que había tomado cursos de estadística, no tenía la menor idea, y entonces él me dijo: “bueno, mira puedes hacer una t de Student o puedes hacer una Chi-cuadrada, haz las dos y a ver cuál te parece mejor”. Y entonces eso hice y sí, una Chi-cuadrada fue sencilla en realidad EP9.

Al rememorar las sesiones de tutoría con su director de tesis, Corina reconoció: “en los resultados sí me ayudó mucho la verdad” (EP9); de él aprendió, entre otras cosas, a presentar la información estadística en diferentes formatos. No obstante, precisó: “que él me hubiera enseñado algo muy específico no, simplemente me iba guiando hacia dónde debería de ir en el trabajo de tesis, pero muy claro” (EP8). En esa experiencia, su director

de tesis fue guía en el desarrollo de la tesis, cuya intervención puntual fue para precisar el diseño metodológico de la investigación y la estrategia de análisis de datos.

Como parte de las exigencias institucionales, las tesis concluidas habrían de pasar por un proceso de revisión de editores. En el caso de Corina, expresó: “las dos editoras que me tocaron fueron muy estrictas, pero allí aprendí a escribir bien en inglés, aunque, ¡yo creía que sabía escribir!” (RP3). Para ella, ese proceso fue extenuante por todo lo que implicó:

Cada corrección implicaba volver a escribir la hoja y todo el capítulo, pues todo se recorría. Tenía toda mi disertación pegada en la pared, recortada en párrafos y vuelta a pegar para posteriormente escribirla toda en máquina de escribir, afortunadamente ya eléctrica, ¡cuántas fotocopias tuve que sacar! Los alumnos hoy en día no tienen idea de la gran ventaja que es tener una computadora RP4.

En la Universidad de Alabama, Corina conoció a un colega mexicano, quien en ese entonces era director del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) del estado de Querétaro, institución pública de posgrado en el área de educación, dependiente del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT), cuya tarea principal era “preparar a profesores del SNIT, en su mayoría ingenieros” (RP4),

Ese colega mexicano “me invitó a incorporarme a dicha institución, ofreciéndome poder terminar mi doctorado siempre y cuando me fuera a radicar a Querétaro lo más pronto posible” (RP3). Corina puso a consideración de su familia esa propuesta laboral, y “después de ajustes familiares, accedimos a cambiar nuestra residencia del DF a Querétaro y dejé mi trabajo en la Anáhuac, justo cuando llegaban los chilenos a hacerse cargo de la Escuela de Educación” (RP4).

Corina se incorporó al CIIDET como profesora de tiempo completo y luego ascendió a Jefe del Departamento de Control Escolar. Aun con los cambios de ciudad y de trabajo, logró atender todas las exigencias de su tesis doctoral. Presentó su disertación en la Universidad de Alabama y

obtuvo el grado de doctorado. A su retorno al CIIDET comenzó a dirigir tesis de posgrado.

4. Las experiencias de dirección de tesis en pregrado y posgrado

Corina comentó en su relato que, aunque ya contaba con el grado de maestría en Lengua Hispana y se había incorporado como profesora en el Departamento de Español en la reciente Universidad de las Américas, su exdirector de tesis y director del área de Español, “jamás me permitió asesorar a algún alumno para ese departamento” (RP2). Fue en la primera Universidad Anáhuac del entonces Distrito Federal, hoy Ciudad de México, donde ella comenzó a dirigir tesis en el nivel de licenciatura. En ese tiempo, “todos los egresados de licenciaturas de la Anáhuac tenían que hacer tesis” (RP3). Así, al inicio asesoró a tres excelentes alumnos de la Escuela de Lenguas, y además participó como asesora (lectora), aunque no como directora de tesis, en la mayoría de las tesis que concluyeron los estudiantes de esa licenciatura en ese tiempo. Después asesoró a varios alumnos de la Escuela de Comunicaciones. Esta actividad la realizó aproximadamente durante cinco años, tiempo en el que cursó su doctorado.

Como se dijo antes, a finales de sus estudios de doctorado, Corina se incorporó como profesora de posgrado de tiempo completo en el Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación Técnica (CIIDET) del estado de Querétaro, institución de posgrado que atiende a profesores del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT), en especial, ingenieros. Desde ese espacio académico concluyó su doctorado y, en su condición de profesora, comenzó a dirigir tesis, no como una actividad asignada de manera obligatoria por la institución, sino a elección de los propios estudiantes, como ella lo refirió:

Nadie me dijo: “vas a ser”, sino que más bien era el estudiante que venía y me decía: “¿puede ser?”. O sea, me acuerdo del primer estudiante que vino y me dijo: “oiga, doctora, yo quisiera que usted me asesorara en mi tesis”, “ah, sí” le dije: “cómo no, con mucho gusto”. Y ya, ahí seguimos EP9.

Como ella señaló: “allí mis asesorías de tesis fueron cuantiosas, y por algún motivo fui la que más asesoró de todos los profesores contratados de tiempo completo” (RP4). Al inicio, Corina proporcionó asesoría presencial a sus tesisas y trató de grabar las sesiones con el propósito de registrar lo abordado; sin embargo, “encontraba que el alumno se molestaba si tenía ahí la grabación, entonces dejé de hacerlo cuando era cara a cara” (EP16). En ese entonces, todos sus comentarios y sugerencias los escribió a mano, “sí era muy laborioso, yo les escribía, sus trabajos estaban llenos de todo lo que les decía” (EP10); sin embargo, “aprendí a usar la computadora y a corregir por computadora. Eso sí se me hizo fabuloso, para que veas” (EP10).

Con su primera tesisas, Corina percibió que su lector no le dedicó el tiempo suficiente al documento como ella, y que sus comentarios, notas y sugerencias, eran imprecisas; además, había anotado símbolos y marcas cuyo significado era desconocido para ella y para la estudiante, lo cual generó desconcierto en ellas porque ese tipo de comentarios contribuía poco a comprender la retroalimentación de ese lector. Al respecto comentó:

Me acuerdo una vez que, con un colega en CIIDET, una de las chicas que estaba asesorando y de la que él era lector o asesor, como lo quieras llamar, vino y me dijo: “ya me mandó el trabajo Gonzalo, y pues no sé qué quiere”. Le ponía un signo de interrogación y le ponía cositas así raras que, pues, la alumna no sabía qué quería decir. Entonces fui con él y le dije: “oye, tienes que ser un poquito más específico porque si le pones un signo de interrogación, ¿qué quiere decir?”, “pues que ella investigue”, “bueno, pues ella te puede venir a decir a ti, pero resulta que me lo dio a mí y me dijo, por eso te vengo a decir: oye, pues, ¿sabes qué?, hay que ser un poquito más explícito” EP10.

Cuando Corina le solicitó a ese lector que fuera más explícito en sus comentarios para una mejor comprensión y atención de ellos, se generó un intercambio de opiniones que dejó entrever los disentimientos existentes entre los integrantes de un comité de tesis, las tomas de posición que se suscitan respecto de las maneras de formar para la investigación

en el nivel de estudios de doctorado, y las luchas de poder que emergen en los procesos de dirección de tesis (Torres, 2012), como se aprecia en la narración siguiente:

Me contestó: “¿pues tú qué le dices?” Y entonces le enseñé todos mis comentarios, él respondió: “qué bárbara, eso te tarda muchísimo tiempo”, “pues, sí”, le dije, “me tarda mucho tiempo, pero es más claro”. Él añadió: “pues sí, pero no, muchas veces no dejas pensar al alumno, le estás solucionando tú el problema”. Yo contesté: “bueno, puede que tengas razón en algunos casos, puede que sí tengas razón”, pero en todo caso dile: “no se entiende lo que estás diciendo”, o dile lo que quiere decir ese signo de interrogación que le pones” EPI O.

Al rememorar esa experiencia vivida con su colega lector, Corina expresó lo siguiente: “tienes que ser más específico con los alumnos, aunque no seas tan específico como yo, pero sí más específico” (EPI O). Desde esa primera dirección de tesis de posgrado, Corina asumió como un rasgo fundamental de su estilo de tutoría proveer retroalimentación amplia y precisa a sus tesis-tas, de tal manera que fuera comprensible para ellos lo que les comentaba o sugería.

Después de esa experiencia, Corina continuó como profesora titular de seminarios de investigación y directora de tesis en posgrado en el CIIDET en Querétaro. Además, estuvo como jefe de Docencia en la institución. Al reflexionar sobre su experiencia de dirección de tesis cara a cara, se dio cuenta de que en esos encuentros con los estudiantes:

Había muchas cosas que yo les decía que se perdían, porque el alumno, cuando se va de mi asesoría a su casa y no llega de inmediato a hacer las cosas que le dije, sino quién sabe qué tanto pasa y luego cuando revisa otra vez el trabajo, ya no se acuerda de lo que le dije EPI 6.

En cambio, ella expresó que cuando la asesoría es virtual, vía correo electrónico, los comentarios y sugerencias planteadas quedan registrados. “Así

queda todo por escrito, lo que dice el alumno y lo que dice el asesor. Mientras que en las asesorías presenciales, mucho de lo que se platica, luego se le olvida al alumno. . . , y también al asesor” (RP7), motivo por el cual Corina decidió que proporcionaría retroalimentación a los tesisistas por correo electrónico. Como precisó, “me gusta porque ahí queda la evidencia y ahí no hay duda, ¿verdad? Yo guardo todas las revisiones, las guardo hasta que el alumno termine, inclusive después de que el alumno termina, ahí siguen guardadas” (EP16).

Al respecto, precisó: “nunca tiro ningún trabajo de los alumnos. Los numero de acuerdo a las entregas. Lo máximo que me ha tocado guardar han sido diecisiete diversas entregas, desde el anteproyecto hasta el informe final” (RP8). Para ella, contar con el registro de los comentarios y sugerencias es muy importante, dado que:

Hay veces que los alumnos son “tracaleros” y me cambian cosas, yo siempre vuelvo a leer todo, cuando me vuelven a mandar algo, todo lo vuelvo a leer y de repente digo: “y bueno, ¿qué pasa aquí?”, entonces regreso a lo que yo le había dicho y “no, pues si aquí le dije esto, cómo que me cambió todo esto”, y entonces le digo: “oye, pues en el trabajo anterior te dije ta”, y le copio todo lo que le dije, ahí está la evidencia, ¿no? Entonces, por eso es que me gusta mucho el correo electrónico, la verdad EP16.

Aunque Corina prefería la asesoría por correo electrónico, dejó en claro que estaba abierta a proporcionar asesoría cara a cara a quien la solicitara. En su relato comentó que su participación como directora de tesis o lectora no varía mucho, “le dedico igual de tiempo cuando solo estoy en un comité de algún alumno [como lectora] que cuando estoy dirigiendo la disertación” (RP6). Así, “mi interés en ayudar al alumno sigue siendo el mismo y le pregunto cómo está avanzando cuando va lento, aun si no soy su directora” (RP6). En su práctica de dirección de tesis, ella ha percibido: “hay alumnos que al inicio dependen mucho de mí como asesora, pero trato de que se vuelvan lo más independientes posible y que solo cuestionen cuando

realmente están “atorados” en algo que no han podido resolver” (RP6); esta estrategia se convierte en una forma de propiciar en ellos la autonomía e independencia intelectual (Moreno, 2002).

También precisó que, en las sesiones de dirección de tesis, “mi asesoría consiste principalmente en indicarles [a los tesisistas] cómo conseguir la información necesaria, pues el capítulo de fundamentos es el que más les cuesta” (RP6). Al respecto, Corina explicitó algunas de las problemáticas frecuentes de los estudiantes en ese momento de la investigación, como se muestra a continuación:

Logran comprender lo que leen, pero les cuesta trabajo analizarlo y mucho más interpretarlo. También les cuesta plasmar la aplicación de todo lo que han leído concretamente a su investigación. A veces sí logran conjuntar síntesis de autores analizados e interpretados, pero son partes del trabajo sin relación con la investigación. Concluyen y abandonan la mayor parte de los autores que han citado. No logran hacer un contraste entre los autores y los resultados de sus trabajos de investigación. Muy seguido les tengo que preguntar: “¿para qué mencionas a tal autor?, ¿qué te ha dejado en función de tu investigación?” RP6.

Como refirió, algunos estudiantes llegan a entregar un buen marco teórico, “pero nada que ver con todo el trabajo” (EP17). En la construcción de este hace falta una labor de carácter analítico-interpretativo, sin el cual se dificulta su articulación con los otros elementos de la investigación, como señaló en el comentario siguiente:

Es muy laborioso para mí, porque el trabajo de interpretación lo tengo que estar haciendo yo un poco, en vez de que ellos lo hagan, porque no lo logran hacer, entonces tengo que sacarle el provecho a todo su trabajo sobre los fundamentos para que lo puedan relacionar, ya sea con el método o con los resultados (EP17).

También comentó que el grueso de los estudiantes “ven la disertación [tesis] como la necesidad de plasmar todo lo que han leído, más que como lo que pueda aportar al conocimiento dentro del área que están investigando” (RP6); al respecto, López (2020) aseveró que ese hecho evidencia la falta de comprensión de la relación que se requiere entre todos los elementos del proyecto y la carencia de formación científica respecto de cómo avanzar en la construcción de conocimiento, cuáles son las características de este y las condiciones que lo determinan, y que, en el mejor de los casos, como señala Cerejido (2002), esto implica que se están formando investigadores pero no científicos.

Corina refirió que, cuando los estudiantes le envían avances de tesis para su revisión, trata de “regresar siempre los trabajos a más tardar en quince días, pero hay veces que los reviso de inmediato pues sé que el alumno, una vez que ha entregado algún avance, lo que más quiere es saber cómo le fue” (RP6). Así, ella se encarga de proveer retroalimentación oportuna a los tesis-tas (Hockey, 1996; Hom Kam, 1997). Al respecto, consideró lo siguiente:

Creo que es muy importante que el alumno sepa exactamente cuándo le vas a contestar, porque los asesores a veces contestan, que sé yo, al mes, y el pobre alumno ahí está desesperado porque ya mandó todo su trabajo y lo que quiere es ver cómo le fue, ¿no? EP28.

En relación con la retroalimentación oportuna de los avances de tesis de los estudiantes, Corina planteó que “la suma de consejos de todos los profesores podría resultar en mayor facilidad para escribir la disertación” (RP6); esto sería factible siempre y cuando hubiera trabajo colegiado de los profesores que impulsara la gestión del conocimiento respecto de las líneas de producción y aplicación de este en la institución. Así, los profesores fungirían realmente como mediadores (Ferry, 1997) que contribuyen al desarrollo de la tesis. Corina solía incitar a sus colegas a “pensar que los consejos que les demos [a los tesis-tas], posteriormente ellos se los darán a sus compañeros” (RP6). Con ello invitaba a asumir la retroalimentación no

solo como una mediación para el desarrollo de la tesis, sino también como una vía de formación de otros para la dirección de tesis.

Desde esa lógica de formatividad (Honoré, 1980), Corina buscó la manera de apoyar a sus tesisas y a los estudiantes de posgrado en el desarrollo de su tesis, la cual, para mucho de ellos, era la primera que elaboraban en su trayectoria escolar. En su primer año sabático en el CIIDET, decidió “escribir un libro sobre cómo realizar una investigación, paso a paso, pues de todo lo que había encontrado escrito en español no había un libro lo suficientemente claro para ayudar a los alumnos” (RP4); por ejemplo, lo común era que “siempre enviaban a los alumnos a revisar el APA en inglés” (RP4). Al respecto precisó:

Ahí lo que yo quería era hacerles más fácil el trabajo a los alumnos porque yo veía de veras que en el CIIDET era un sufrir de los alumnos para hacer una tesis de maestría. Entonces yo quería decirles exactamente qué tenían que hacer para que fuera más fácil EPII.

Cuando Corina tuvo la primera versión de su libro, se la pasó a un colega para que lo revisara, quien, después de leerla, le dijo “es que eres muy directiva, no dejas que el alumno piense, que el alumno haga” (EPII), a lo que Corina respondió: “pero es que en la primera tesis que haces, en la primera investigación que haces, no sabes lo que estás haciendo” (EPII). Por eso, Corina refirió: “al escribir el libro me fui a mi experiencia; hasta el doctorado no sabía en realidad cómo hacerla, la tesis en sí a mí me costó mucho trabajo, entonces yo lo que quería era hacérselo lo más fácil posible al alumno, ¿no?” (PII). Puede haber ocurrido, como señala López (2020), que la dificultad antes expresada por Corina fuera atribuible a la autonomía que se demanda en el doctorado para desarrollar la investigación, y que tiene que ver con la toma de decisiones basadas en un criterio propio y fundamentado; pero también a que el trabajo para la formación de un criterio científico en los investigadores es de largo aliento y requiere pensamiento crítico desarrollado a partir de conflictos cognitivos, rupturas epistemoló-

gicas y formación de hábitos intelectuales y de trabajo, que posibiliten dar cuenta de la realidad en forma sistemática, desde un punto de vista propio, fundamentado y comunicado empleando los lenguajes, la estructura y los formatos de la comunicación científica, todo ello, como labor formativa, es responsabilidad del programa de posgrado y la del director de tesis es lograr que dicha formación del alumno se evidencie y concrete en su tesis.

Desde esa lógica, Corina señaló: “en la primera edición [del libro] lo único que hice fue hacer todo el protocolo de investigación y describir cada paso, qué es lo que tienes que poner en cada uno de estos lugares” (EPI 1). Como ella precisó, “realmente es estructura, no es método para nada. No me meto con el método, es nada más la estructura de cómo debes de presentar un trabajo de tesis” (EPI 3), razón por la cual su colega le decía, “pero, es que, ¿por qué tiene que ser así?” (EPI 1), a lo que ella respondió: “bueno, porque esa primera investigación tiene que tener una organización para que se den cuenta de cómo es que debe ser una investigación. Ya después puedes hacer lo que quieras, pero al principio sí tienes que tener una guía de ese tipo ¿no?” EPI 1.

Al concluir su año sabático, Corina contaba con su libro terminado, se reincorporó al CIIDET donde siguió impartiendo seminarios de investigación en posgrado, y continuó como directora y lectora de tesis. Para 1987, su libro fue publicado por la editorial Harper and Row Latino Americana (HARLA), y para 1990, la casa editorial la “invitó a viajar por todo Centroamérica para promover el libro. En esa gira hice contacto con varios alumnos, quienes me estuvieron escribiendo para asesoría, aunque nunca fui asesora formal de alguna institución” (RP4). Ese libro fue muy solicitado, a tal grado que, en 1992, fue el libro más vendido de la editorial.

Una vez que Corina ya tenía publicado su *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*, no lo utilizaba en sus seminarios porque “me daba pena; decía: ‘no, pues, ¿cómo voy yo a estar usando mi propio libro en la clase?; no es correcto’, pero les daba todos mis lineamientos, ¿no?” (EPI 1). Como comentó: “poco a poco empecé a usarlo, ya me sentía más segura de mí misma, yo creo” (EPI 3).

Para ese entonces, Corina había desarrollado un estilo de dirección de tesis que se caracterizó por aportar retroalimentación amplia y precisa a sus tesis, para que sus comentarios y sugerencias fueran comprensibles para ellos en sus justas dimensiones. Así, al inicio de la dirección de tesis, lo primero que hacía Corina era pedirles que le mandaran lo que tenían elaborado, porque de ahí partían. En paralelo, se informaba sobre si sus tesis habían tomado algún seminario de investigación con ella porque “es un poco más fácil, porque entonces sí tienen mi libro y entonces, pues, siguen más o menos el planteamiento que hace mi libro y para mí es más fácil ¿verdad?; en caso contrario, sí es un poco más complejo” (EP2 I). Una vez que tenía esa información como base, procedía a continuar:

Vamos a concentrarnos en el primer capítulo que va a ser la introducción a tu informe final, y en la introducción al informe final, pues, lo que quiero es que me digas cuáles son los antecedentes, cuál es la justificación, cuál es el objetivo, cuál es la pregunta de investigación, o sea lo básico, qué es lo que te va a dirigir por el trabajo de tesis. Tu pregunta de investigación va a ser central, entonces esa la tenemos que tener muy bien EP2 I.

Si ese primer documento contenía una pregunta de investigación precisa, le comentaba al estudiante: “esa pregunta es lo que tienes que tener como centro, ahora a esto ponle antecedentes o ponle lo que le falte, tu justificación, o el objetivo, o lo que tú quieras añadir en función de esa pregunta” (EP2 2). En caso contrario, si dicha pregunta de investigación aún era imprecisa, les decía “tienes que elaborar la pregunta de investigación, cuál es tu pregunta central de investigación, y ese es el paso número uno” (EP2 2). Una vez que Corina valoraba que la pregunta planteada por el estudiante era *de investigación*, entonces le decía:

Bueno, ahora empieza a hacer tu capítulo de fundamentos, y para hacer el capítulo de fundamentos lo que quiero que me hagas es un índice primero de qué es lo que vas a incluir en el capítulo de fundamentos, y ese índice debe estar

en función de los sustantivos que tú tienes en tu pregunta de investigación. Y me daba risa porque a veces [a los estudiantes de posgrado] ya se les olvidó qué cosa es un sustantivo EP22.

Como precisó, “hablas de variables, hablas de categorías, hablas de muchas otras cosas, pero bueno, son los sustantivos a fin de cuentas” (EP22). En esa lógica de orientación, Corina le precisaba al estudiante: “cada sustantivo va a ser una parte de tu capítulo de fundamentos y entonces lo que tienes que hacer es buscar información sobre cada uno de esos sustantivos” (EP22). Además, le planteaba lo siguiente:

Ese sustantivo lo tienes que desglosar, ¿cómo lo vas a desglosar?, depende de los documentos que tú te encuentres, de cómo es que estás tomando ese sustantivo, bajo qué principios, bajo qué ideología, bajo qué epistemología, o sea, qué es lo que tú consideras de ese sustantivo, ¿no? Y bueno, así, depende del alumno EP22.

Cuando Corina percibía que al estudiante se le dificultaba comprender y hacer la construcción de los fundamentos, lo apoyaba para que identificara “cuál es ese sustantivo, o sea, la conceptualización del sustantivo” (EP22); luego le preguntaba “¿cómo conceptualizas tú ese sustantivo?, ¿qué características tiene?, le daba algunas pautas que él pudiera incluir en ese capítulo de fundamentos sobre cada uno de los sustantivos” (EP22). En caso contrario, cuando apreciaba que el alumno era capaz de hacer esa construcción de los fundamentos, entonces, “ya nada más le digo: ‘dependiendo de lo que tú leas es que tú vas a desglosar esos sustantivos’” (EP22). Respecto de la dificultad de los estudiantes en la construcción de los fundamentos, refirió lo siguiente:

Hay veces que sí, los que han tomado algún curso de metodología de la investigación insisten en que el marco teórico: “¿y cuál es el marco teórico y dónde pongo el marco teórico?”, pues ahí están tus sustantivos, no necesitas ponerle

marco teórico. La expresión *marco teórico* no le dice nada al lector, en cambio si tú tienes el sustantivo, pues le dices exactamente de qué se trata y ese es tu marco teórico, tu marco contextual, pues ahí está todo tu contexto, o sea, no necesitas ponerle: marco contextual, marco teórico, marco referencial. No, pon: capítulo uno o concepto tal, concepto tal, concepto tal, y el contexto y ya. Y eso es mucho más fácil, yo siento, para el alumno. Cuando [lo designaban como] marco teórico, ahí era donde le metían toda la teoría y todos los conceptos equivocados y contrapuestos, pero si lo haces así, por sustantivos, siento que es un poquito más claro para los alumnos EP25.

Como precisó, “esa es la segunda etapa, el capítulo de fundamentos, que me manden tanto lo teórico como lo contextual, que me describan lo contextual, en dónde vas a hacer tú el trabajo de investigación” (EP22). Respecto de la descripción contextual, Corina refirió que les dice a sus estudiantes: “bueno, ahora ponle orden, qué va primero, vas a ir de lo contextual a lo teórico o de lo teórico a lo contextual o cómo es que tú lo vas a percibir” (EP23).

Una vez que el estudiante ha logrado construir con suficiente desarrollo ese capítulo de fundamentos, “entonces nos vamos al capítulo de método, qué es lo que quieres hacer” (EP23). Corina había identificado que “muchas veces [los estudiantes] ni idea tienen de método, depende de qué tantos cursos hayan tomado” (EP23). Para apoyarlos en dicha construcción, les proveía orientaciones como las siguientes:

Les digo: “en principio tienes qué decir: bueno, qué es lo que vas a investigar, cuál es tu pregunta de investigación, cómo lo vas a investigar, o sea, cómo piensas tú que lo vas a desarrollar, con quién lo vas a desarrollar y cuándo lo vas a desarrollar”. O sea, mínimo esas cuatro preguntas te tienes que hacer EP23.

Cuando percibía que el estudiante conocía poco de métodos de investigación, le precisaba: “estos son los primeros pasos y dependiendo de lo que me digan, es que yo los guío hacia un posible método” (EP23). Si apreciaba

que el estudiante tenía mayores nociones sobre métodos de investigación “entonces le digo: ‘bueno, ¿piensas tú que tienes algún método?’” EP23. No obstante, refirió que hay casos donde se requiere apoyar a los estudiantes con más mediaciones para que logren esa construcción metodológica, como lo ilustró con el comentario siguiente:

Hay algunos que te dicen: “no, pues voy a hacer la teoría fundamentada y voy a hacer, no sé, hermenéutica y voy a hacer como cinco métodos”. “No, no, no, a ver, espérame tantito, tranquilo, ¿qué es lo que realmente quieres hacer?”. Y entonces, pues, ya vamos enfocándonos un poco al método EP23.

También comentó Corina que las tesis que ha dirigido, “últimamente casi siempre han sido estudios cualitativos, ya muy rara vez me ha tocado uno cuantitativo y más experimental que otra cosa, más bien cuasi experimental, porque ni siquiera es experimental, ¿no?” (EP23). Cuando las tesis ameritan un diseño metodológico cuantitativo, Corina los dirige, como precisó:

Ahí sí les tengo que dirigir en cuanto a bibliografía para los aspectos metodológicos, para que ellos seleccionen el método que les guste. Si tienen ya la habilidad y ya saben, han leído aspectos metodológicos, pues entonces ellos mismos empiezan a tomar decisiones EP23.

Corina expresó que, en su experiencia de dirección de tesis, “el método generalmente me tarda un poco más, porque sí les cuesta más trabajo definir el método, qué quieren hacer sobre la base del objetivo que tienen” (EP23). También refirió que a los estudiantes les cuesta mucho “el objetivo, que lo hagan para el trabajo de investigación, siempre quieren un objetivo muy grande, que no lo van a terminar con el trabajo de investigación” (EP23), problemática que también ha sido referida por Wainerman (2001). Una vez que Corina logra que los tesistas precisen qué es lo que quieren hacer con la investigación, percibe que el asunto del método les resulta más fácil. Una vez que el tesista logró precisar el método de investigación, lo que

sigue es “aplica tu cuestionario, lo que tú hayas decidido hacer, la entrevista, y ya el siguiente trabajo que me mandan es el resultado (...), y luego ya, dependiendo de los resultados, pues van a ser las conclusiones” (EP24).

Corina señaló que, en el planteamiento de los resultados y las conclusiones, los estudiantes tienden a repetir todo. Frente a esa situación, les apoya con diversas mediaciones (Ferry, 1997), para que comprendan la diferencia entre uno y otro elemento. Por lo mismo, “casi siempre los tengo que mandar a mi libro: ‘ve lo que incluyen las conclusiones, porque no son los resultados’. Ya que leen el libro saben más o menos qué es lo que deben de poner en conclusiones” (EP24). A la par de haber leído ese apartado de su libro, les precisa lo siguiente:

Lo básico en conclusiones es esa relación que hay entre el capítulo de fundamentos y tus resultados, o sea, qué resultados tuviste y cómo los sustentas con lo que tú dijiste en el capítulo de fundamentos, ese contraste que haces es lo rico de tu trabajo, y ese es tu aporte realmente, tu aporte a la ciencia. Las conclusiones son fundamentales, y en conclusiones también lo que tienes que hacer es decirle al lector todo lo que le prometiste en la introducción: hiciste una pregunta de investigación, bueno, pues contéstala, aquí en conclusiones le tienes que informar sobre el objetivo, ¿lo lograste? Si no lo lograste por qué no lo lograste, si no lo lograste totalmente por qué no lo lograste totalmente EP24.

Una vez que el tesista logró hacer ese contraste entre sus resultados y los fundamentos, es decir, entre teoría y empiria, entonces, Corina les hace notar que en ese ejercicio relacional (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2007) es momento de valorar qué autores se retienen de los mencionados en el apartado de fundamentos, como ella refirió:

Te das cuenta de qué sí va en fundamentos y qué no va en fundamentos, porque si tienes un autor que dijiste bla bla bla bla bla, y luego pues nunca lo mencionas, entonces, pues para qué lo tienes ahí arriba; tienes que ir y venir, ir y venir en tu trabajo de investigación EP24.

De manera similar, exhorta a los estudiantes: “no la dejes [la tesis] sin recomendaciones, ¿qué vas a hacer con este trabajo?” (EP24). También les sugiere “una vez más léelo todo, ve qué es lo que no te gusta, qué es lo que sí te gusta y vuélvelo a meter” (EP24). Una vez que los estudiantes hicieron esa lectura global de la tesis y los ajustes correspondientes, “entonces ya me lo vuelven a mandar, y ahí ya les digo: ‘ahora sí, vete con el resto de tus asesores para que se los mandes y a ver ellos qué te dicen’” (EP24).

Durante el uso de su libro en los seminarios de investigación que impartía y en las direcciones de tesis, Corina expresó: “me di cuenta de que no era tanto el problema de investigación, sino más bien era el problema de redacción, no sabían redactar” (EP12). Al respecto, precisó: “desde Mérida hasta Piedras Negras, todos los ingenieros profesores del SNIT, tenían problemas para redactar” (RP5).

Basada en ese conocimiento, Corina aprovechó su segundo año sabático en el CIIDET para reeditar su libro. Como comentó: “en esta ocasión le agregué lo que llamé ‘chispas gramaticales y de estilo’. Nada que ver con el proceso de investigación” (RP5), en razón de que “a través de mi experiencia había encontrado que quizá el realizar una investigación no era lo problemático, sino la redacción y la manera de escribir de los alumnos” (EP5).

Corina había concluido la nueva versión de su libro y justo antes de que entregara la versión final de la segunda edición, Harla vendió la editorial a Oxford University Press. La nueva edición de su libro fue publicada por esa editorial, aunque “la difusión no fue tan excelente como había sido en Harla” (RP5). Aun así, el libro se distribuyó en gran parte de las librerías de la Ciudad de México, aunque no ocurrió lo mismo en el resto del país.

Cuando Corina comenzó a utilizar la nueva edición de su libro en sus seminarios, “me di cuenta de que la verdad eso fue genial, había gente que nada más usaba las chispas, más que todo el proceso de investigación. Dije: ‘bueno, eso tampoco es la idea, ¿no?’. Pero sí sé que ayudó mucho a la redacción” (EP12). Lo anterior ocurrió porque:

No son chispas que te encuentras en una gramática, son chispas de uso, o sea, empieza con el sujeto, un párrafo, para que la gente sepa que no hay que usar tantos “que”; ese tipo de cosas no te lo vas a encontrar en una gramática, sino que te lo va a corregir la gente que corrige estilo; entonces; ese es el tipo de consejos que yo les daba en esas chispas, ¿no? EPI 2.

Durante la segunda edición de su libro, su hija comenzó a realizar su tesis de maestría y le pidió ayuda, a lo que Corina respondió: “toma mi libro y revisa tú la tesis según mi libro y dime todo lo que no entiendas en el libro. Y entonces ella lo hizo y estuvo apuntando ahí cosas en el libro y entonces le dije: ‘vamos a hacer la tercera edición juntas’” (EPI 2). Como precisó Corina, “esta última edición fue motivada por mi hija Nora” (RP5), la cual fue publicada también por la editorial Oxford University Press, dado que “goza de un prestigio muy especial, así que decidí permanecer con ellos” (RP5). En esa tercera edición ocurrió lo siguiente:

Revisamos todo el libro, ella le cambió de la primera persona formal a la primera persona normal, “tú”. Le cambió todo, en vez de usted, pues, le puse todo en “tú”, le dije “bueno, está bien, adelante”. Mi idea era que en esa tercera edición ella participara fuertemente y después en la siguiente pues ya fuera al revés, ¿no? Que ella siguiera ya (...), una de las cosas que ella dijo fue: “algo que pasa mucho es que haces la tesis y ya, y no hay un después, o sea, ¿qué vas a hacer con la tesis?, ¿para qué te sirve la tesis? Entonces yo creo que eso lo debes incluir también en el libro”, “bueno, vamos a incluirlo”, y entonces incluimos la tercera parte del libro que plantea “después de la tesis, qué”, todo lo que es la edición de la tesis, después de la tesis cómo publicas, cómo haces una ponencia, cómo te presentas en un congreso, cómo vas a una editorial y solicitas que te publiquen un libro, en fin, qué haces con tu tesis, ¿no? Entonces ese fue el proceso que ha seguido el libro EPI 2.

Corina continuó con sus funciones de docencia y dirección de tesis en el CIIDET; a la par, era Jefe del Departamento de Posgrado. En esa dinámica

académica, le llegó el tiempo de su jubilación; así, en 1999 se jubiló del CIIDET. En su condición de jubilada, se volvió a involucrar en actividades de docencia y dirección de tesis en posgrado en diversas instituciones del país, en especial, en doctorado, como comentó:

Me he dedicado a ofrecer cursos en diversos doctorados del país. Además, he sido titular de seminarios de investigación en el doctorado en Educación Internacional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en el doctorado de Liderazgo y Planeación Educativa de la Universidad Autónoma del Noreste en Saltillo, Coahuila y en la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), campus Tabasco, en el doctorado en Administración” RP5.

En ese conjunto de instituciones referidas, Corina tuvo asesorados de tesis, a excepción de la UAG, campus Tabasco, donde “no he tenido ninguna dirección de tesis, he sido solo asesora informal de mis alumnos, pues solicitan profesores de tiempo completo de la UAG para ser directores” (RP5). Como se acercaba la cuarta edición de su libro (que lamentablemente ya no pudo emprender), Corina comentó: “la verdad no tengo idea de qué haré para la cuarta edición, qué debería de hacerse para el 2020. Espero que mi hija tenga un poco más de planes sobre ello” (RP5).

Al reflexionar de manera conjunta sobre su trayectoria de dirección de tesis, Corina expresó: “ha sido un camino largo a través de mis más de cincuenta años de experiencia desde la elaboración de mi propia tesis, pero he aprendido mucho y no cambiaría mi vida” (RP11). Basada en su experiencia de dirección de tesis, planteó que los alumnos que se enfrentan por primera vez a la elaboración de una tesis sí aprenden a investigar con el apoyo de un manual. Su afirmación la ilustró con la anécdota siguiente:

Mira, gente en el aeropuerto, una vez vino una persona y me dijo: “¿usted es la doctora Corina? Ay, yo le quiero decir que con su libro yo terminé mi tesis, no sabe cómo le agradezco”. Así, en el aeropuerto. Y así varias, no tan obvio, pero sí gente que lo ha seguido paso por paso. Sí creo que ha ayudado mucho EP13.

Corina manifestó estar convencida de que:

El primer trabajo que haces de investigación, sí debería de ser así [estructurado], pero bueno, si no lo haces así, pero lo haces lógicamente, lo presentas en forma lógica y tiene todos los elementos necesarios, bueno, pues te lo paso, pero yo creo que nada más, no creo que en otra cosa esté dispuesta a transigir EP30.

Al respecto refirió:

Hay veces que el alumno no sigue el protocolo, quizá el segundo y el tercer capítulo los mezcla (fundamentos y método) y los pone en uno, pero su secuencia es lógica, entonces lo dejo y se lo mando a los lectores y ya, si ellos lo aceptan bueno EP30.

Otro de los aspectos en los que Corina flexibilizaba es en la escritura de las referencias bibliográficas. Ahí, “lo que me importa en la bibliografía es que sean constantes, aunque no sigan el APA al pie de la letra, a mí no me importa” (EP31). Para ella, lo más importante era la congruencia estricta entre citas y referencias, aunque emplearan un sistema de citas diferente al APA; no era partidaria de que se emplearan notas de pie de página. Sin embargo, aclaró que, cuando el tesista no escribía las referencias con apego estricto a las normas del manual de estilo de la American Psychological Association (APA):

Si se lo mando a los lectores y los lectores le dicen: “oye, es que no seguiste el APA”, son pocos los que realmente se preocupan mucho por eso, pero sí creo que es importante que sepan que están en forma diferente, nada más EP31.

Si bien Corina aclaró “hoy en día ya prefiero no tener que asesorar, o debería de decir revisar por escrito trabajos que cuesta trabajo corregir sobre todo en redacción” (RP11); comentó “aún me es difícil decirle a un exalumno que no lo puedo asesorar” (RP10). La razón principal por la cual

Corina decidió no dirigir más tesis fue la siguiente: “lo que no quiero que ocurra es que algo me llegue a suceder, la muerte es inevitable eventualmente, y que el alumno tenga que cambiar de asesor” (EP11). Al respecto, evocó lo siguiente:

He conocido varios alumnos que se han quedado en el camino por haber perdido a su asesor principal. Llegan a mí para ver si los puedo rescatar, pero ya después de algunos años. Nadie nos prepara para la muerte de otros seres queridos, aunque todos sabemos que tendrá que suceder. Esto es trastornante para los alumnos. Cada asesor tiene sus propias líneas y caminos a seguir y hay ocasiones en que el asesor quiere que [el tesista] cambie demasiado su enfoque o el mismo proceso. Por ese motivo sí he sido un poco más estricta en cuanto a mi aceptación de algún alumno como directora de la disertación RPI2.

Corina señaló: “aún acepto estar en su comité [de algún estudiante], pero realmente ya no quisiera dirigir” (RPI2). Además, como precisó, “tengo varios artículos y libros que aún quiero escribir y el tiempo involucrado en las asesorías, definitivamente, resta espacio para la lectura y el desarrollo de otras investigaciones” (RPI2).

5. El seminario y sus actores. Escenario clave para la dirección de tesis

Como profesora titular de seminarios de investigación en el CIIDET, Corina atendió y dirigió tesis de estudiantes provenientes de diferentes campos disciplinares, con predominio de ingenieros. Después de su jubilación, en calidad de titular de seminarios de investigación en diversos programas de posgrado en instituciones públicas y privadas del país, atendió y dirigió tesis de otra diversidad de profesionales, entre ellos educadores, abogados y administradores. Es decir, acumuló una experiencia multidisciplinar de manera asociada a los seminarios de investigación que dirigió, así como en la función de dirección de tesis.

Como refirió, en esa diversidad de procedencia de los estudiantes, dirigir tesis de manera independiente de la temática fue posible porque “lo que

más me interesaba era el aspecto metodológico, porque no importa qué tema sea, el aspecto metodológico tiene que ser un cierto proceso que tienes que seguir adelante, ¿no?” (EP16). Para ilustrar ese *modus operandi*, Corina proporcionó el ejemplo siguiente:

En Guadalajara, en un curso de los Institutos Tecnológicos, nos tocó un muchacho que estaba desarrollando una silla de ruedas para cuadripléjicos y esa era toda su investigación, yo qué sé de eso, no sé nada de eso, pero el método, pues es algo todo muy lógico, ¿no? Entonces ellos, teniendo ya el método, pues ya sacaban la investigación EP6.

En los señalamientos anteriores se aprecia que el énfasis en el método al que hizo referencia Corina no es el diseño metodológico o método de una investigación particular, sino más bien se refiere al propio *proceso de investigación asumido como método*. Dicho de otra manera, para Corina lo central en la dirección de tesis estaba en fortalecer la estructura interna de la investigación de los estudiantes, independientemente del dominio del tema y de la profesión.

Si bien Corina no percibió diferencias en la dirección de tesis de personas provenientes de diversas profesiones, sí notó diferencias en los profesionales, un ejemplo de ello es el siguiente:

Yo te diría: los químicos son gente muy pensante, muy analítica. Es muy agradable asesorar a los químicos. Los ingenieros químicos también, pero no me des un abogado porque es un desastre. Ese de veras nomás no te hace caso en nada, ese sí que es lo peor de todo EP7.

Respecto de los estudiantes del campo de la educación y los de otras áreas de conocimiento, refirió lo siguiente:

En educación hay una gama muy amplia, tú puedes tener gente muy analítica, muy crítica, muy pensante, y gente para nada pensante. O sea, ahí sí tienes de

todo. En cambio, en las otras, química, por ejemplo, nunca he tenido ningún químico que no valga la pena, o sea, que no tenga su cabeza muy puesta en la investigación, de veras. Y nunca he tenido un abogado que sea bueno, jamás, es más, ya a los abogados ni los toco EP7.

Sobre la base en ese conocimiento experiencial, Corina decidió no asesorar ni impartir seminarios de investigación para los abogados. Como refirió, “les digo: ‘no, ahora sí no puedo, no puedo’. Cursos de metodología de la investigación para abogados, no” (EP7). Al reflexionar sobre su amplia experiencia como titular de seminarios de investigación y como asesora de tesis de profesionales provenientes de diversas áreas de conocimiento, comentó lo siguiente:

He tenido estudiantes excelentes, mediocres y pésimos. Aquellos que han obtenido premios, publicado libros importantes, artículos, aquellos que se quedaron en el camino y no concluyeron (...), qué tristeza, y muchos entre estos dos que quizá sí realizaron sus disertaciones,¹⁹ pero no llegaron a darse cuenta de la importancia de tener una disertación y su obligación de publicar ya con un grado de doctor. Quizá algunos ni siquiera siguieron el camino del doctorado en sí y se han dedicado a otros menesteres, no relacionados con educación superior RPI.

En el comentario anterior, Corina hizo notar, entre líneas, que obtener el grado de doctor no es sinónimo de ser investigador (Moreno, Torres y Jiménez, 2014), y haber concluido una tesis doctoral no es garantía de que el nuevo doctor generará publicaciones de buena calidad. Desde su experiencia como directora de tesis y titular de seminarios de investigación, Corina planteó algunos comentarios y sugerencias para aportar al proceso de dirección de tesis. Por ejemplo, señaló que, al inicio de la dirección de

¹⁹ Cuando Corina habla de disertación, se refiere a la presentación y defensa de la tesis frente al comité de sínodos o jurado.

tesis, los estudiantes suelen traer algunas ideas muy buenas para su tesis, “pero algunas son realmente malas” (RP6). Para ella, “allí está nuestra primera labor. Hay alumnos que pueden caminar solos, pero hay otros que hay que ayudarles mucho a precisar lo que quieren indagar” (RP7). Para aquellos estudiantes que requieren mayor apoyo, Corina planteó lo siguiente:

Les ayuda a los alumnos pensar en cómo podrán utilizar su disertación en un posible trabajo a futuro. Algunas preguntas en este aspecto: ¿cómo será diferente tu disertación de la de algún colega que también quiere desarrollar un proyecto institucional?, ¿a qué congresos te gustaría asistir para presentar los resultados de tu trabajo, independientemente de cuáles sean los resultados?, ¿qué piensas decir sobre tu disertación cuando te pregunten acerca de ella?, ¿estarás orgulloso de ella? RP7.

Corina insistió en que “es necesario ayudarles a los alumnos a disfrutar cada paso del proceso de su disertación. No debe ser un trabajo pesado. Al contrario, debe ser divertido” (EP7). Para lograr ese cometido, consideró que es importante:

Estar consciente de que lo que estás haciendo te va a servir para algo, tiene que tener un propósito, un objetivo, pero un objetivo de vida, no solo un objetivo del trabajo de investigación, si no, ¿para qué lo estás haciendo?, vas a sacar un doctorado, ¿para qué?, ¿qué es lo que vas a lograr realmente con ese doctorado? Eso sí, tiene que ser divertido para que efectivamente lo logre EP19.

También puntualizó: “como asesor es importante ayudar al alumno a acotar su trabajo para que sea factible de hacerse en el tiempo designado para ello” (RP7). Si bien “nadie espera que cambien el mundo con la disertación, ni los profesores, ni los directivos, ni los propios alumnos, deben pensar que eso sucederá” (RP7); lo fundamental es “que sea sí un aporte al área de conocimiento, pero el aporte puede ser mínimo” (RP7), y es necesario “destacar el aporte que se logró en las conclusiones del trabajo” (EP7).

Corina comentó que, en las sesiones de dirección de tesis, “muchos alumnos permanecen callados cuando asisten a una asesoría. No dicen nada sobre sus ideas, el método que les gustaría utilizar o bien a dónde les gustaría llegar. Esperan que el asesor les indique el camino” (EP7). Frente a esta situación, consideró que “el asesor tiene que lograr que el alumno se abra lo más posible. Si es posible utilizar una grabadora en esas sesiones es muy útil, pues a veces ellos dicen cosas que pueden utilizar, pero que no las habían pensado con anterioridad” (RP7).

Como advirtió, en esas sesiones de dirección de tesis:

Al alumno le gusta platicar con su asesor y se pueden pasar un rato muy agradable; un rato está bien, pero hay que cuidar que el alumno no quiera varios ratos solo para platicar con la excusa de que está tratando de concretar sus ideas RP7.

Para ella, lo fundamental era: en esa dinámica “se debe lograr que el alumno plasme por escrito sus ideas, aunque sea esquemáticamente. Entre más escriba, más se le puede ayudar como asesor” (RP8). Al respecto, comentó lo siguiente:

Es mejor que después deseche algunas páginas, a que no logre poner por escrito lo que ha tratado con su asesor. Desde luego hay que indicarle que no tire nada. Todo lo que deseche que lo ponga en un archivo de “deshecho” pues quizá a la larga quiera regresar a algún punto que ya había redactado RP8.

Sobre esa situación, Corina señaló que, a los tesisistas, “eso les cuesta trabajo, pues han trabajado mucho en algo y ahora, por lo nuevo que ha surgido, ya no sirve” (RP7). Por lo mismo, exhortaba a los estudiantes a “estar dispuestos a deshacerse de palabras, párrafos, páginas y capítulos completos si es necesario” (RP8). Para ella, “las ideas que surjan en las asesorías las considero un camino de doble vía, y es más importante lo que dice el alumno que lo que dice el asesor” (RP7). Desde esa lógica, planteó:

Hay que asegurarles a los alumnos que ellos son los expertos en el tema que quieren desarrollar, más que su propio director de disertación. El asesor no sabe todo y muchas veces no está muy metido en los temas que desean desarrollar los alumnos. Por esa razón, el alumno debe estar consciente de eso RP8.

No obstante, precisó que “si un asesor se compromete a dirigir a un alumno en su disertación, es su responsabilidad prepararse en el tema y muchas veces el asesor termina siendo experto en él” (RP7). De su experiencia comentó lo siguiente: “yo llego a comprar libros, si no a leerlos completos, sí a echarle una ojeada a todo el libro para poder recomendárselo al alumno. A veces hasta se lo mando por estafeta” (RP8). Como conocedora de los avances del tesista “digo yo: ‘es que este no lo tiene, cómo voy a creer que no estás usando este cuando es tan importante, ¿no?’. O de los que yo tengo también se los mando” EP23.

Como puntualizó, si el director de tesis no es experto en el tema, “es importante que el alumno escoja dentro de su comité de disertación a expertos en el área, no solo es el aspecto de relaciones humanas, aunque esto sí hay que considerarlo” (RP8). El propósito principal de incluir un experto en un comité de tesis va más allá de un vínculo académico; el foco está en ese grado de *experticia*, en el conocimiento que tiene esa persona sobre el tema que el tesista indaga.

Corina también consideraba que, en la dirección de tesis, “hacer un cronograma es muy valioso para algunos alumnos” (RP8), y también para el director de tesis. En su caso, sostenía que hacerlo “siempre es muy útil, pues así sé cuándo se supone que el alumno me entregará algún avance y yo me programo para revisarlo lo más pronto posible” (RP8), situación que ilustró con el comentario siguiente:

Yo les digo [a los tesistas] que me tardo quince días en revisar una entrega si no sé cuándo me llegará. Desde luego que trato de hacerlo lo más pronto posible, pues sé que al alumno le interesa saber pronto cómo lo vi como su asesora. El

alumno sí está frente a la computadora esperando a ver cuándo llega la revisión de su asesor, por eso hay que mandarlo cuanto antes RP9.

Como sugirió, “en todo caso, tan pronto como recibo un trabajo, respondo al correo electrónico indicándole que ya lo recibí y más o menos para cuándo pienso poder entregarle mi respuesta” (RP9), pero advirtió que “a veces el cronograma no funciona con los alumnos y hay que entenderlos, pero ellos también tienen que entender que no estamos en la computadora simplemente esperando que nos llegue su entrega” (RP8). A los tesisistas les corresponde entender que “un profesor-asesor tiene muchas otras ocupaciones: hacerse cargo de clases, calificar trabajos de clase, asistir a juntas reglamentarias, entregar informes, participar en proyectos de investigación propios, además de revisar varias otras disertaciones” (RP9).

Otro aspecto que puntualizó fue el de la publicación derivada del trabajo de tesis. Sobre este asunto, Corina comentó lo siguiente:

Desafortunadamente, la realidad es que las disertaciones, una vez que se entregan, casi nunca se leen. Se archivan y quizá muy de vez en cuando algún alumno o algún profesor busque información y haga una búsqueda de tesis escritas sobre ese tema. Quizá se llegue a analizar a través de los estados de conocimiento que se realizan cada diez años en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) RP9.

Frente a ese panorama, Corina insistió en que “los alumnos deben tener en cuenta realizar una publicación en una revista arbitrada sobre el tema que han investigado, así como la elaboración de ponencias en congresos dentro del área” (RP9). Consideraba que “de la disertación pueden salir al menos tres artículos y quizá un libro” (RP9). Al respecto, planteó lo siguiente:

Siempre les digo a los alumnos que su capítulo de fundamentos está documentando artículos y libros que solo él ha sido el que los ha conjuntado para su disertación y que pueden apoyar en el campo que ha desarrollado. Ese

es un libro. Los artículos pueden ser a) uno general indicando el tema de la disertación, b) otro sobre el método que se utilizó y cómo se llevó a cabo el trabajo, y c) otro sobre los resultados obtenidos junto con las conclusiones y recomendaciones que hace el alumno al final de su disertación RP9.

Corina fue contundente al plantear que publicar o dar a conocer los resultados de la investigación registrada en formato de tesis, “es una obligación del alumno, no es opción. Como doctor debe difundir lo que se realizó” (RP9).

6. Retorno reflexivo sobre la experiencia rememorada

Al reflexionar sobre su manera de realizar la dirección de tesis, Corina expresó que, con ese estilo, ha logrado que la mayoría de los estudiantes concluya su tesis; no obstante, señaló que algunos estudiantes abandonaron la asesoría. Por ejemplo, “una alumna sí me dijo: ‘ya no voy a seguir, no me gustó la teoría’” (EP25). Aunque Corina le dijo: “pues cambia la teoría, no hay problema, saca tu sustantivo y desglósalo de alguna otra manera, no le pongas ese requisito que tú querías, ella nunca siguió” (EP25). Otra estudiante dejó de ir, pero, a diferencia de la anterior, “esta alumna sí siguió con otra persona y terminó, ¿por qué me dejó?, quién sabe” (EP26). Tiempo después, Corina se encontró a esa estudiante, quien “me saludó muy amablemente, muy afectuosamente, o sea, nunca le pregunté qué pasó, no tiene caso” (EP26). Su explicación fue la siguiente:

A veces sí siento que mis comentarios son fuertes, pero eso se los digo desde el principio: “mis comentarios van a ser fuertes y son para que ustedes reaccionen, o sea, lo que yo quiero es que salga un buen trabajo, entonces por eso los cuestiono y por eso les hago todos esos tipos de comentarios”. Sí les hago muchos comentarios, entonces eso hay veces que sí les molesta, yo creo que esta alumna que te digo que sí terminó, pienso que fueron demasiados mis comentarios, yo creo EP26.

Como explicó López (2020), cuando Corina hablaba de “comentarios fuertes”, se refería a comentarios directos y claros, sobre aspectos gramaticales y de estructura, desde criterios lógicos y lingüístico gramaticales, sin explicaciones personales, para que no se ofendiera o molestara quien había escrito el documento. A propósito de ese tipo de situaciones, Corina expresó que su involucración con los tesisistas era afectiva, “ahí es donde realmente se va haciendo la afectividad, y bueno, muchas veces me involucro en el propio trabajo porque compro libros y se los mando” (EP24). También precisó que “a veces un alumno es más afectivo que otros, ¿no?, hay unos con los que no pasa nada” (EP24).

En ese mismo orden de ideas, y con apoyo en un ejercicio de autoanálisis de su práctica de dirección de tesis (Bourdieu, 2006), Corina se describió como “muy estricta, y a veces quizá muy exagerada en mis comentarios” (EP26). Ella se consideraba exagerada en el sentido siguiente:

Solicito siempre que [el texto] sea muy claro, y si no está totalmente claro, le voy a poner un comentario porque no se me hace claro, entonces, a veces es demasiado y a veces a lo mejor no es tan lógico. A veces en la redacción cambio cosas que a lo mejor no se tendrían que cambiar, están bien escritas, pero quiero que estén mejor, entonces pues no es necesario que estén tan bien, las puedo dejar como el autor quiere, pero no es que quiera el autor dejarlas así, sino que así las escribió y yo creo que deben estar escritas un poquito mejor, entonces le cambio la redacción o lo hago reflexionar para que cambie la redacción EP27.

También refirió que se percibía a sí misma como muy organizada y muy respetuosa de los tiempos, muy exacta en sus fechas. Al respecto, señaló que sus estudiantes dirían: “cuando yo le mando un trabajo inmediatamente me contesta y me dice: ‘dame dos semanas o dame una semana o en dos días te lo escribo o lo que sea’, y siempre hace lo que dice que va a hacer” (EP28). Este es un rasgo de ella que “realmente me agrada porque siempre sé cuándo voy a recibir su respuesta” (EP28).

A la par, Corina planteó que sus colegas lectores piensan de ella: “me manda decir cosas que yo debería de hacer, cuando no es necesario” (EP27), en razón de que “cuando dirijo, me gusta saber qué es lo que los otros asesores les han dicho [a los tesisistas], y siempre les digo: ‘si no están de acuerdo con algo que les digan [los lectores] díganme y yo le digo al lector, no se peleen ustedes con el otro lector’” (EP27). También consideró que sus colegas la perciben como alguien muy comprometida como directora de tesis y lectora, porque “cuando el trabajo todavía está mal, sobre todo cuando me lo mandan, no como directora, pero sí como lectora, lo reviso todo otra vez y se los mando a sus asesores” (EP27), situación que ilustró con la anécdota siguiente:

Una vez, un colega dijo en el examen profesional: “no, después de que Corina lo revisó, la segunda vez mejor, ya no revisé nada, ya para qué”, dijo: “pues es que se nos escaparon veinte mil errores que revisó Corina”. Entonces sí, los lectores sí se dan cuenta EP28.

Ella consideró que, a diferencia de los lectores, los tesisistas la reconocen como directora de tesis o lectora comprometida, “los alumnos no siento que digan eso, fíjate. No, están agradecidos en general” (EP28). Corina reconoció que su estilo de dirección de tesis contiene aspectos que incorporó de algunas experiencias de trabajo colaborativo con colegas académicos. Uno de ellos fue orientar al estudiante a que pensara con mayor autonomía qué debería hacer y cómo, en lugar de decirle qué hacer, como lo describió:

El primer cambio que yo tuve fue cuando me enfrenté con ese colega que me dijo: “es que tú les resuelves el problema”. Y sí, efectivamente yo creo que sí porque les ponía: “en vez de esto, pues pon esto”. Y yo les escribía todo lo que tenían que poner, ese fue mi primer cambio: “bueno, en vez de esto, piensa qué es lo que deberías de poner para que fuera más claro o piensa cómo lo puedes ampliar un poco más”, ya no se los resolvía tanto, o sea, sí me dio luz de que,

pues, sí, realmente estaba solucionándole el problema al alumno y tampoco es esa la idea, ¿no? EP15.

Sobre esa situación, Corina comentó: “siempre he querido que el alumno se vuelva independiente, que no dependa tanto de mí como asesora, que él solito siga adelante, y, sin embargo, lo estaba haciendo totalmente dependiente” (EP15). Otro cambio que agregó a su estilo de dirección de tesis fue en la manera de hacerles notar a los estudiantes aquellos problemas de forma, de gramática, de sintaxis, “de cómo explicarle mejor al alumno lo que quería decir” (EP15). Esto es, “que la forma como se lo presentaba fuera más clara, más obvia [para el tesista]” (EP15), como se ilustra en el ejemplo siguiente:

Por ejemplo, le ponía: “es que esta palabra ya la repetiste tres veces en este párrafo”. Bueno, en vez de eso le pinté de rojo las palabras. En un mismo párrafo le pintaba de rojo todas las palabras que estaba repitiendo, cosas de esas, ¿no? EP15.

Aparte de esos pequeños agregados, Corina consideró: “de fondo yo creo que sigo siendo como lo he estado haciendo todo el tiempo [la dirección de tesis]” (EP15). No obstante, mencionó algunos colegas académicos a quienes les reconoció otras formas de realizar la dirección de tesis, por ejemplo, Luis Porter, quien “sí saca a los alumnos adelante, entonces algo hace bien, y creo que eso bien que hace es esa relación que tiene él mucho más estrecha con los alumnos que yo (...); sé que la gente luego va a México a su casa y ese tipo de cosas que yo no hago” (EP29). En relación con este último comentario, López (2020) agregó que Corina tenía un trato afectuoso y positivo que le generó amistades de larga duración, y que su capacidad para establecer relaciones sociales, así como su experiencia en la dirección de tesis, le generaban constantemente invitaciones a eventos y cursos; incluso señaló que Corina tenía una rara mezcla de trato amable, personalidad

de experto diplomático y revisora de documentos escritos exigente en el aspecto gramatical y en la estructura lógico-científica.

Corina también mencionó a José Luis Pariente, a quien refirió como “muy estricto en redacción, y él todavía quiere el trabajo en físico y todavía lo corrige manual, entonces, es estricto y es muy bueno” (EP29). De manera similar, hizo alusión a Marco Aurelio Navarro, quien “no tiene una relación tan estrecha con los alumnos, pero cuando ha sido director, también saca a los alumnos adelante” (EP29).

Para Corina, “producir una disertación es un proceso de descubrimiento, pero no solo uno académico. El alumno se llega a descubrir a sí mismo tanto personal como profesionalmente” (RP10). En ese sentido, sostenía que, realizar la tesis, “le ayudará al alumno a saber cómo manejar obstáculos tanto de investigación como personales” (RP10). Sin embargo, advirtió que “el camino no es fácil, pero es nuestro deber hacérselo lo más fácil y divertido posible” (RP10).

Corina fue insistente en plantear que “el desarrollo de la disertación debe ser un placer, no un misterio [para el tesista]” (RP6). Sin embargo, para ella, el problema principal está “en los profesores que han tenido [los estudiantes] a lo largo de algún programa. Estos no logran entusiasmarlos, ni comunicarles los problemas sencillos a los cuales se enfrentarán” (RP6). Ha percibido que gran parte de esos profesores “son demasiado autocráticos y se les olvidan las experiencias que tuvieron al escribir sus disertaciones. No les ofrecen [a los estudiantes] los consejos necesarios” (RP6) para que avancen en su tesis.

Al respecto, señaló que ella es de la idea de que “nosotros los asesores trabajamos para los alumnos. Esto nos debe quedar claro. Es nuestro cometido que ellos obtengan su título” (RP9). Advirtió que “no es nuestro afán hacerles la vida difícil. Sin embargo, sí debemos ser estrictos y exigirles lo necesario” (RP9). Para ella, estos puntos “deben quedar claros desde el inicio, pues así quizá [los tesistas] nos tendrán un poco más de paciencia” (RP9).

Cuando Corina ha colaborado con otros académicos que han formado parte del comité de tesis de sus estudiantes, “he tenido de todo un poco,

colegas que son muy accesibles, así como colegas muy difíciles” (RP10). De ellos, su preocupación principal es “que quizá cuando dirigen tesis sí ayudan a los alumnos, pero cuando están en un comité y solo son asesores, en la mayoría de los casos no siento que me apoyen en mi dirección” (RP10). Como refirió, “cuando revisan un trabajo, la respuesta es solo un pequeño correo que les indica [a los tesistas] algunos aspectos que deben revisar, pero nada detallado” (RP19). Esta situación la ilustró en el comentario siguiente:

De hecho, de los colegas con los que he trabajado, ninguno revisa los avances al detalle que yo lo hago. Me han comentado que ellos son solo lectores. Además, tardan mucho en sus revisiones. Yo hablo con todos sobre esto, pues me molesta bastante, y desafortunadamente no hay reuniones de asesores para poder llegar a acuerdos en este sentido. Por correo les he llamado la atención sobre algunos comentarios demasiado vagos que no le han ayudado nada al alumno RP10.

En una de las participaciones de Corina como lectora ocurrió algo similar, y después de haberle enviado el documento revisado al director de tesis, le dijo lo siguiente: “¿cómo es posible que hayas dejado pasar esto?, y me dice: ‘no, pues, sí, es que con eso de que queríamos que se titulara rápido y quién sabe qué’, pues sí, pero no, tampoco, no se vale” (EP30). Este ejemplo ilustra algunos de los vicios éticos (Moreno y Romero, 2011) en que suele incurrirse en algunos programas de posgrado, aun aquellos que son evaluados favorablemente y requieren titular a los estudiantes en los tiempos estipulados por las instancias correspondientes para seguir sosteniendo el reconocimiento a su calidad.

Corina refirió también una situación en la dirección de tesis que podría considerarse más común de lo que se cree; esto lo ilustró con el ejemplo siguiente:

Hubo una chica que con todos sus lectores se sintió que era asesorada directa, consideró a todos como directores de tesis, y entonces todos le hicieron algún

cambio, cuando llegó al examen era una tesis que ninguno de nosotros reconocíamos EP30.

Basada en ese hecho, Corina expresó lo siguiente: “todos aceptaron el reto de seguirla asesorando directamente, entonces, pues no, digo, si eres lector, pues eres lector, ¿no?” (EP30). A Corina le resultaba incomprensible saber que hay colegas académicos que muestran resistencia a la labor de dirección de tesis, que no apoyan a los estudiantes. Para ella, se trata más bien de que “no saben o no quieren” (EP14). Aunque mencionó que “hay otros que son desidiosos y que eventualmente sí lo hacen y lo hacen bastante bien, pero la mayoría no, de veras es un desastre” (EP14).

Corina percibía esa situación como el problema central en la dirección de tesis, la cual incide en una escasa titulación de los estudiantes. Como refirió, “para mí que ese es uno de los problemas, bueno, eso desde la tesis de mi disertación doctoral, ahí los alumnos que dijeron por qué no se titulaban, dijeron eso: ‘porque, pues los asesores no nos ayudan’” (EP14). También señaló que hay directores de tesis que no revisan estructura ni redacción en los avances de tesis de sus estudiantes, y que esa tendencia será difícil revertirla, dado que:

La misma redacción y la misma claridad de los propios directores de tesis cuando publican es bastante deficiente, eso es lo que yo siento, inclusive tú ves artículos que dices: “aunque hayan pasado por dictaminación y lo que quieras, tienen muchas deficiencias”; entonces, revertir eso, pues no, la redacción en nuestro país es de veras un problema muy serio, muy serio EP19.

Aunque ella era partidaria de que “nuestra labor como asesores es más bien metodológica, eso no implica que no tenemos que revisar estructura del trabajo y..., siempre..., redacción” (RP10). Como comentó, “muchos [asesores/lectores] no tocan aspectos de estilo, aun cuando dirigen” (RP10). En ese mismo orden de ideas, Corina comentó que hay directores de tesis y lectores académicos (Moreno, Torres y Jiménez, 2014) que tardan demasiado

en regresar los documentos revisados con retroalimentación. Al respecto, abogaba por sus tesis con esos académicos; sin embargo, dejó en claro “sí me meto, pero me da coraje que se tarden tanto tiempo” (EP29).

Frente a este tipo de situaciones, Corina comentó que “una institución puso como máximo un mes para revisión de los asesores y si en ese mes el alumno no recibe realimentación, puede dar por autorizado su trabajo por parte de ese asesor” (RP10). Si bien esta acción la considera oportuna para que el alumno agilice sus trámites, advirtió un efecto no deseado: “entonces, en el examen profesional, los sinodales cuestionan algo que bien podría haber sido arreglado antes de que el alumno llegue a ese punto” (RP10).

Frente a ese tipo de problemáticas, en su trayectoria como titular de seminarios de investigación y directora de tesis en diversos programas de posgrado a escala nacional, Corina colaboró en la formación de algunos académicos que se iniciaban en la función de dirección de tesis. Cuando realizaba la función de dirección de tesis de manera presencial, “los invitaba [a los académicos en formación] a las sesiones presenciales con mis asesores para ver si me podrían ayudar a decirles algo que a mí no se me hubiera ocurrido y funcionaba bien” (RP11). Sin embargo, como precisó, “nunca pude constatar cómo ellos habían tomado la experiencia como aprendizaje para ser asesores” (RP11). Esa actividad dejó de hacerla porque “hoy en día, como ya mencioné, la mayor parte de mis asesorías son virtuales” (RP11).

En los últimos seminarios de investigación que impartió en programas de doctorado, manifestó haber percibido que “todos los que están ahí están en educación, y todos son asesores de tesis, de maestría si tú quieres, pero son asesores de tesis” (EP20). Entonces, en esas sesiones abre un espacio y exhorta a los asistentes y a sus tesis con esos académicos; sin embargo, dejó en claro “sí me meto, pero me da coraje que se tarden tanto tiempo” (EP29).

Entonces yo insisto mucho en mis clases en que lo que yo les regreso, o sea, todo anotado y todo escrito, que así es como ellos deben de hacer sus revisiones

de tesis y lo he logrado, no te digo que al cien por ciento, pero sí con muchos, muchos de mis alumnos ya lo hacen igual que yo EP20.

Como precisó, en las primeras generaciones de estudiantes de posgrado, “ahí yo no insistía tanto en que ellos lo hicieran igual que yo; en cambio ahora sí, ahora sí a todos los alumnos les digo: ‘así como yo se los estoy haciendo, así es como ustedes lo deben de hacer’” (EP21). Al respecto comentó: “no sé si sea lo mejor, pero sí lo hacen igual que yo y eso, pues, es muy bueno” (EP20). Un ejemplo de lo logrado por esa vía se ilustra con la anécdota siguiente:

En la Universidad Autónoma del Noreste, campus Saltillo, una de mis egresadas tiene algún puesto directivo de investigación o de posgrado, y ella, en todas las tesis que revisa, lo hace exactamente igual que yo; contrata a diferentes profesores en la universidad, y muchos de los profesores que ella contrata pues también son ex tutelados, y todos hacen lo mismo. Entonces, al menos en esa experiencia, sí sé que algunos retoman lo mío y eso me da mucho gusto la verdad, porque, como te digo, no sé si sea lo mejor como yo lo hago, a lo mejor no, pero al menos creo que les dice a los alumnos cómo deben de seguir adelante EP20.

Otra de las estrategias que Corina ha implementado de manera intencionada para incidir en la formación de profesores que se inician en la labor de dirección de tesis es, “pedirles que escriban un artículo pequeño, con la posibilidad de que lo lleguen a publicar. Esto con el afán de ver cómo escriben” (RP10). Su intervención formativa consistía en lo siguiente:

Les reviso el artículo tal como reviso un trabajo de investigación, tanto en contenido como en estructura, como en redacción. Analizo punto por punto sus errores. Así les puedo sugerir qué es lo que ellos deben hacer con alumnos que deseen iniciar su proceso de redacción de un trabajo de investigación RP10.

Corina señaló que ese primer artículo es el principio, dado que “no lo dejo en un primer artículo. Al terminar ese, les pido otros, y poco a poco los meto más en el proceso de investigación” (RP11). Además, “si yo estoy realizando alguna [investigación], los invito a participar. Les pregunto qué hay publicado para poder ver lo que otros ya han autorizado [que se publique] y les hago ver los errores que allí puedan existir” (RP11).

Respecto de los profesores que son directores de tesis, Corina señaló que “pocos profesores han escrito algún libro” (RP11), y su idea era “no tenemos el derecho de ser profesores en educación superior de alguna materia de la cual no hayamos publicado algo, y si es un libro, mucho mejor” (RP11). Para ella, el hecho de que el profesor-director de tesis sea autor de un libro publicado es fundamental; “eso le proporciona prestigio al profesor y les permite a los alumnos disfrutar de un profesor experto en el tema que están estudiando” (RP11). Es decir, los legitima, les confiere autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1970).

Al reflexionar sobre esas experiencias iniciales de formación de los nuevos directores de tesis, consideró que esa vía puede contribuir a su vez a mejorar las condiciones de la redacción en los estudiantes de posgrado, “porque de alguna manera tenemos que mejorar esa redacción que hay en el país, y si no es a través de ustedes, que son los asesores, pues quién más” (EP21). Como ella refirió, “algo bueno debe de salir de ahí” (EP21).

Corina insistió en la importancia de contribuir a la formación de directores de tesis; sobre eso planteó: “me gustaría mucho enseñarle a más gente a ser director de tesis (...), yo voy para fuera, entonces sí me gustaría que hubiera más gente que supiera cómo dirigir una tesis” (EP31). Al respecto, su preocupación principal fue “las diferentes maneras que tienen los académicos de dirigir una tesis, porque esto causa conflictos a los alumnos, inclusive en las mismas clases del doctorado” (EP32). Como refirió, “en todas las instituciones los profesores de doctorado siempre les preguntan [a los estudiantes]: ‘bueno y tu disertación cómo va y qué me cuentas’, les dan consejos, y los consejos siempre son diferentes” (EP32); eso puede generarles conflictos a los tesisistas. Por ello sugirió que en todas las instituciones “sería

muy bueno un curso de esos, de asesores de tesis” (EP31), asumido como elemento de orientación. Como expresó:

No hay ese diálogo colegiado entre los profesores para saber, bueno: “¿tú qué piensas qué deberíamos de hacer para esto, para lo otro, para lo de más allá”; no existe tal cosa en ninguna institución, a lo menos en ninguna que yo haya estado, y eso es triste porque todos los asesores tienen algo que decir y puede que todos podamos aprender de todos, que hubiera ese momento en el que todos se pueden juntar para hablar de eso; yo creo que eso sería indispensable en todas las instituciones EP32.

Si bien Corina insistió en que esto es un aspecto indispensable que se debe atender, lo cierto es que los directores de tesis cuentan con escaso tiempo para ello. Como planteó: “el problema es que otra vez estamos con tiempos repletos, en vez de que puedan siquiera tener una hora a la semana todos los profesores para que nos podamos juntar a hablar de estas cosas, estas y otras cosas, ¿no?” (EP32).

No obstante, dejó en claro que esa ausencia de formación, de diálogo y de acuerdos entre directores de tesis tiene consecuencias en la formación para la investigación de los estudiantes, en forma asociada a la dirección de tesis, como lo ilustró con el comentario siguiente:

Una de las razones por las cuales los profesores [estudiantes] de los tecnológicos no se titulaban, era precisamente que no sabían qué hacer porque diferentes profesores les decían diferentes cosas, aún en cosas tan sencillas como usar o no usar el APA EP32.

En ese señalamiento, Corina dejó entrever, una vez más, la importancia de esos espacios de formación para quienes se inician o están en funciones en la práctica de dirección de tesis. No obstante, en su relato dejó el diálogo abierto sobre este asunto.

1. Huellas de la trayectoria de formación

Corina estudió la licenciatura en Administración de Empresas en el México City College. En esa carrera, los estudiantes se graduaban al aprobar todos los cursos; por lo mismo, no hizo tesis. Eso generó en Corina un vacío inicial de conocimiento sobre la actividad de investigación. Aunque comenzó a trabajar como asistente de la directora de Admisiones en esa institución (hoy Universidad de las Américas), Corina quería saber más e ingresó allí mismo a la maestría en Lenguas Hispánicas, donde realizaría una tesis como requisito para la obtención del grado. Esa fue la primera vez que Corina se acercó a la actividad de investigación.

A su ingreso al programa de posgrado se le asignó un director de tesis, quien era jefe del departamento de Español y director de posgrado en la institución. Él sería el responsable de su formación para la investigación y de acompañarla en el proceso de elaboración de la tesis; sin embargo, por sus múltiples ocupaciones, dejó a Corina a “la libre”, la atendía muy poco. Esa situación se complicó cuando Corina, en calidad de trabajadora, le hizo notar al presidente de la institución que había un error grave en el diseño del nuevo logotipo como Universidad de las Américas y le sugirió que lo corroborara. El presidente de la institución lo corroboró y fue con el responsable —el director de tesis de Corina— para hacerle notar el error notificado por Corina, lo cual puso en entredicho su experticia en latín. A raíz de ese evento, su director de tesis y coordinador de la maestría le negó a Corina el cambio de director de tesis solicitado y decidió mantenerla como tesista a pesar de no tener tiempo para atenderla.

Aunque entre ellos no había lazos de amistad, Corina aprendió a tolerarlo; sin embargo, cada vez que le presentaba avances de tesis, él se mostraba en desacuerdo con todo lo que le entregaba y ejercía su autoridad institucional (Bourdieu y Passeron, 1970), sin apertura al desacuerdo, situación que deja entrever algunos rasgos del *mobbing* académico señalados por Moreno y Torres (2019).

Corina se cansó de esa dinámica, tenía duda de que esos comentarios fueran necesarios y pertinentes, percibía en ellos desconocimiento de investigación y una especie de arbitrariedad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1970), una estrategia de sometimiento, dilación y desgaste innecesario, registrado como vicio ético por Moreno y Romero (2011). Frente a esas circunstancias, Corina fue con un profesor del Departamento de Español y le planteó sus inquietudes, le solicitó su apoyo para avanzar en la tesis, y le dijo que fuera su director de tesis. Ese profesor se mostró sensible a su situación, la apoyó “a escondidas” y afianzó asuntos de orden y estructura en la tesis. A cambio, le dijo a Corina que no solicitara cambio de director de tesis porque su actual director de tesis era su jefe y podría ejercer su autoridad institucional con represalias contra él, acciones conocidas hoy como *mobbing* académico (Moreno y Torres, 2019). En esa dinámica, Corina desarrolló su tesis y, después de resistir dos años de sometimiento a la autoridad institucional (Bourdieu y Passeron, 1970), su director de tesis le extendió la carta de liberación para que presentara su disertación.

Para Corina, esa experiencia fue traumática y poco formativa, dado el escaso acompañamiento tenido y la crítica excesiva recibida (Lee y Seale, 2007), con escaso margen para el disenso. Experiencias de esta naturaleza dejan marcas imborrables en los estudiantes de posgrado, las cuales son susceptibles de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1970) en su posterior desempeño como profesores o directores de tesis.

Después de concluir la maestría en Lenguas Hispanas, Corina cursó la maestría en Administración de la Educación Superior en esa misma institución, aunque ya tenía el nombre de Universidad de las Américas. En ese programa, también tenía que hacer tesis como requisito de titulación. A su ingreso, le asignaron una profesora americana como directora de tesis, quien, basada en sus facultades institucionales, decidió que Corina escribiría la tesis en inglés.

Frente a esa nueva demanda, Corina le solicitó apoyo a una profesora de inglés de la institución para que la ayudara con la escritura; su dominio de ese idioma no era suficiente y especializado como para escribir una tesis.

Sin embargo, para sorpresa de Corina, esa profesora la involucró de manera directa en la actividad de investigación. Fue ella y no su directora de tesis quien la marcó de manera favorable en dicha actividad.

Corina aprendió poco con esa directora de tesis porque la dejó a “la libre” en el desarrollo de su investigación; sin embargo, mantuvo una buena relación con ella. En cambio, la profesora de inglés a quien le pidió apoyo se involucró de manera comprometida con el desarrollo de su tesis, leyó de manera acuciosa sus avances y le aportó retroalimentación oportuna orientada al desarrollo de la autorregulación académica (Strake y Kumar, 2010) en la actividad de investigación.

En esa dinámica de relación *informal* de dirección de tesis, la profesora le cuestionaba lo que hacía, le insistía en que fuera consciente del proceso de investigación que desplegaba en su tesis, que desarrollara las competencias léxicas (Lahire, 2006) para nombrar las cosas con el lenguaje de la ciencia, y que conociera acerca de metodología de la investigación. Ese conjunto de demandas la llevó a inscribirse en un curso independiente de metodología de la investigación impartido en inglés, donde se gestó su interés por la investigación y del cual extrajo fundamentos para su tesis.

A raíz de esa tesis, Corina comenzó a cuestionar ciertas situaciones en su área de trabajo. Sus inquietudes las compartió con su jefa inmediata, a quien le propuso escribir algo sobre ello. El resultado fue su primera publicación independiente de la tesis, el “semillero” de investigación, donde se gestó también esa actitud de problematización permanente (Sánchez, 1993) propia del investigador, la cual cultivó Corina en su trayectoria académica.

Las diversas mediaciones que le proporcionó la profesora de inglés a Corina, así como la autoformación (Ferry, 1997) que ella desplegó sobre la base del curso de metodología de investigación en que participó, incidieron en la conclusión de su tesis. Corina se graduó de esa maestría y continuó con sus funciones administrativas en la institución. Al poco tiempo, la Universidad de las Américas se trasladó a otro estado de la república, Corina se quedó en la Ciudad de México, y comenzó a trabajar en la primera Universidad Anáhuac de ese lugar.

En esa institución, Corina fue contratada como asistente de la Secretaría Académica, y como profesora en el nivel de licenciatura. Pronto se involucró en el diseño curricular de dos carreras; primero, la licenciatura en Educación, con la cual se abrió la Escuela de Educación; luego, la licenciatura en Lenguas Modernas, del Departamento de Lenguas Modernas. En ese último programa participó como directora de tesis y lectora.

En esa institución conoció por primera vez a un profesor con el grado de doctorado que coordinaba la licenciatura en Comunicación. Ese doctor, respetuoso de la jerarquía institucional, le planteaba a Corina las investigaciones que querían realizar sus estudiantes como requisito de titulación. En el intercambio de ideas con ese profesor, Corina comprendió, de manera práctica, trucos del oficio (Becker, 2014) para realizar una tesis, lo que facilitó su desempeño como lectora y directora de tesis de licenciatura.

Después de esas experiencias académicas, Corina se fue a Estados Unidos con beca de la institución y cursó el doctorado en Administración de la Educación Superior en la Universidad de Alabama. Fue en ese nivel de estudio donde Corina participó de manera formal en procesos escolarizados de enseñanza-aprendizaje de la investigación. Allí cursó seminarios de investigación y seminarios de estadística aplicada a la investigación; se involucró en una dinámica distinta del aprendizaje práctico desarrollado en sus experiencias de formación anteriores.

En ese doctorado le asignaron un director de tesis de edad avanzada, quien dio seguimiento a sus avances de investigación, los revisó y le proporcionó retroalimentación de manera precisa. Con él tuvo asesorías presenciales y a distancia. Su mayor apoyo e intervención fue cuando Corina hizo el diseño metodológico de la investigación. Como ella no sabía qué hacer, su director de tesis le planteó algunas sugerencias y le enseñó de manera puntual cómo presentar los resultados estadísticos obtenidos. Es decir, su director de tesis fue una especie de *tutor a la carta* (Torres, 2012) en el desarrollo de su tesis, con intervenciones precisas a medida de sus necesidades, quien se encargó además de afianzar la estructura de la investigación.

Durante su formación doctoral, Corina consolidó el dominio del idioma inglés que cultivaba desde la licenciatura. Su tesis doctoral la escribió en ese idioma y pasó por revisión de editores como parte de los requisitos institucionales. Para ella, esa actividad fue la más demandante, dado que tuvo que reescribir en máquina eléctrica toda la tesis a fin de cubrir las exigencias de los editores. Ya señala Carlino (2006) que la escritura de la tesis abarca un proceso de escritura y reescritura.

2. Las primeras experiencias de dirección de tesis

Como se relató en apartados anteriores, Corina trabajó en la Universidad de las Américas, y durante ese tiempo concluyó dos maestrías, una en Lengua Hispana y la otra en Administración de la Educación Superior. A pesar de ello, su exdirector de tesis y director del Departamento de Español nunca le permitió dirigir tesis en los programas a su cargo. Cuando se incorporó a la primera Universidad Anáhuac del entonces Distrito Federal como asistente de la directora de admisiones y como profesora, participó en el diseño curricular de dos licenciaturas: en Educación y en Lenguas Modernas.

Como profesora de la licenciatura en Lenguas Modernas, Corina comenzó a dirigir tesis en ese programa y participó como lectora en varios comités de titulación. En ese contexto institucional, conoció a un profesor con grado de doctorado, con quien tuvo la oportunidad de dialogar las propuestas de investigación que realizarían los estudiantes de la licenciatura en Comunicación que él coordinaba. Esa práctica duró aproximadamente cinco años, y en ella Corina aprendió de manera *práctica* lo que implica elaborar una tesis y orientar su desarrollo; además, participó como directora de tesis de algunos estudiantes de esa licenciatura. En paralelo, atendió a su formación doctoral.

Corina se retiró de la Universidad Anáhuac en el último año de sus estudios de doctorado, y se incorporó como profesora de tiempo completo al Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación Técnica (CIIDET) del Estado de Querétaro, donde se ofertaba formación de posgrado

para profesores del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, en su mayoría ingenieros. Desde allí concluyó su doctorado y comenzó a dirigir tesis en ese posgrado, no por exigencia institucional, sino a petición de los estudiantes. Corina asumió de manera voluntaria la función de dirección de tesis y la realizó de manera comprometida hasta su jubilación; por lo mismo, fue la profesora con más tesis dirigidas en la institución.

Con su primera tesista de posgrado, Corina comenzó a proveer retroalimentación oportuna (Hockey, 1996), escrita a mano, con suficiente precisión para que la estudiante comprendiera sus comentarios y sugerencias en sus justas dimensiones. Sus primeros encuentros de asesoría fueron presenciales, cara a cara y comenzó a grabarlos en audio como estrategia de registro de evidencia y seguimiento; sin embargo, algunos estudiantes se mostraron reticentes a esa práctica y la abandonó.

Corina siguió con la asesoría presencial, pero sin grabar las sesiones con sus estudiantes. Reflexionó al respecto y encontró algunas anomalías con las cuales estaba inconforme; por ejemplo, percibió que se perdía gran parte de la retroalimentación que allí se proporcionaba, algunos estudiantes atendían poco las observaciones planteadas, y otros aprovechaban esa situación para hacer cambios no acordados. A ella se le complicaba el seguimiento de las recomendaciones indicadas y, además, se generaba una especie de círculo vicioso que contribuía más al estancamiento que al avance en la tesis.

Poco a poco Corina comenzó a asesorar de manera virtual con apoyo en el correo electrónico y dejó de asesorar de manera presencial, porque en esa nueva modalidad percibió que podía escribir en detalle sus comentarios y sugerencias sin sentirse limitada; además, le permitía guardar la evidencia para un seguimiento oportuno sin incomodar al estudiante.

Desde entonces, asesorar de manera virtual y proveer retroalimentación oportuna a los tesisas, escrita con suficiente precisión y detalle, se convirtió en un rasgo clave del estilo de dirección de tesis de Corina, el cual sostuvo en toda su trayectoria académica. Así se aseguró de que sus señalamientos fueran comprensibles para los estudiantes y quedaran registrados, tanto para su seguimiento como para verificar que el estudiante los atendió y, en

caso contrario, contar con evidencias para llamarle la atención, retornar a los señalamientos y enviárselos de nuevo para que los solventara. Por lo mismo, ella guardaba todos los avances que le enviaban los tesistas.

Corina desplegó ese *modus operandi* sin distinción alguna al participar como lectora o como directora de tesis. Su dedicación y compromiso era igual. En cambio, para sus tesistas sí había *un plus*, como directora de tesis no dejaba que se confrontaran con sus lectores, ella asumía esa tarea, los buscaba y les planteaba de manera directa las inquietudes o inconformidades. En esa dinámica académica, Corina percibió, con su primera asesorada, que uno de los lectores no había revisado de manera acuciosa sus avances de investigación, y que sus comentarios y sugerencias eran muy generales, con señalamientos incomprensibles para su alumna; muy distinto a lo que ella hacía como lectora o directora de tesis. Basada en su práctica, lo que hizo ese lector le pareció insuficiente, poco comprometido con esa labor de evaluador y formador a la que aluden Moreno, Torres y Jiménez (2014); por lo mismo, le solicitó que fuera más explícito en sus comentarios y más comprometido con su labor.

A lo largo de su trayectoria académica, Corina fue exigente con los lectores de tesis, les solicitó retroalimentación oportuna, mayor compromiso con la revisión acuciosa de los avances de los tesistas y que fueran explícitos en sus señalamientos. Con algunos de ellos emergieron dissentimientos y posicionamientos sobre la manera de realizar la dirección de tesis, así como luchas de poder entre los integrantes del comité de tesis (Torres, 2012).

En el CIIDET, Corina también fue titular de Seminarios de Investigación en el programa de posgrado que se ofertaba. Allí proporcionó asesoría de tesis a los estudiantes que lo cursaban. En esa experiencia docente, Corina identificó que la mayoría de los estudiantes no habían hecho investigación, que esa era su primera tesis, tal como ella lo vivió cuando cursó su primera maestría. Inquieta por contribuir a la formación para la investigación de esos estudiantes que se enfrentan por primera vez al reto de elaborar una tesis, Corina se propuso escribir un manual de investigación que los ayudara a realizar una investigación “paso a paso” y concluir la tesis; por lo mismo,

en él abordó aspectos estructurales del proceso de investigación que contribuyen a afianzar la consistencia interna de la tesis (Holbrook, Bourke, Lovat y Fairbairn, 2008).

Desde la experiencia de Corina, cuando el estudiante se enfrenta por primera vez al desarrollo de una tesis, necesita orientaciones puntuales, directivas, centradas en la organización de la investigación para que comprenda con mayor facilidad lo que habrá de hacer. Por eso, decidió que su libro tendría esa orientación. Así, después de esa experiencia, el estudiante podría hacer lo que quisiera en su siguiente proceso de formación y práctica investigativa. Como derivación de la difusión de su libro por todo Centroamérica, Corina asesoró de manera informal a estudiantes de diversos países que le solicitaron orientaciones y sugerencias para el desarrollo de sus tesis.

3. Construcción de un modelo de docencia y dirección de tesis

Corina, como titular de seminarios de investigación en el posgrado del CIIDET, proveía asesoría de tesis a los estudiantes que lo cursaban. También participaba como lectora o directora de tesis de algunos estudiantes de ese posgrado. En esa dinámica académica-institucional, construyó un estilo de dirección de tesis que se ha denominado como *directivo*, el cual era respaldado por su libro publicado, asumido como mediación clave de formación para la investigación.

Uno de los rasgos clave del estilo de dirección de tesis de Corina era que sus asesorías eran virtuales y utilizaba el correo electrónico para proveer retroalimentación escrita con suficiente precisión y detalle. Además, era organizada con los tiempos para regresar de manera oportuna (Hockey, 1996) los avances de investigación de los tesisas, rasgo que solicitaba también a los integrantes del comité de sínodos.

Corina procuraba que sus estudiantes desarrollaran un alto grado de autonomía e independencia intelectual en el desarrollo de su tesis; sin embargo, había notado que, al inicio de la investigación, los tesisas solían ser muy dependientes; por ello, sus estudiantes tenían la posibilidad de plantear cualquier duda o pregunta por el correo electrónico y recibían

respuesta en un tiempo breve, dependiendo de la pregunta planteada. Una vez que estos desarrollaban mayor independencia y autonomía, trataba de que recurrieran a ella solo en situaciones extremas que ameritaran apoyo para resolverlas y continuar con la investigación.

Para ella, la función principal de los directores de tesis era proveer *apoyo metodológico* a los estudiantes, en el sentido de asegurar la estructura lógica del proceso de investigación, la coherencia interna entre los elementos que la integran, aspecto que Corina aprendió con los dos profesores que la apoyaron en sus tesis de maestría, con el doctor con quien discutía las propuestas de tesis de los estudiantes de licenciatura a su cargo y con su director de tesis en doctorado. Este elemento fue enfatizado también en su manual de investigación.

Desde esa lógica, Corina iniciaba la dirección de tesis solicitando al estudiante que le enviara su proyecto para su conocimiento y revisión. Se informaba si cursó algún seminario con ella, en tanto referente clave de que conocía sus planteamientos, tenía su libro y se le facilitaría, o no, dicha labor. Valoraba si en ese primer documento existía una pregunta de investigación precisa; en caso contrario, comenzaba a trabajar en ello. Así, Corina desplegaba un acto interpretativo socialmente situado (Butler, 2004), a partir de las condiciones de partida para la dirección de tesis.

Una vez que Corina consideraba que la pregunta de investigación estaba planteada con suficiente precisión, le hacía notar al tesista que ese sería su “centro”, “eje vertebral” o *benchmark*; el cual debería complementar con elementos como los antecedentes, justificación, objetivos, entre otros. Es decir, ameritaba realizar el planteamiento del problema de investigación (Sánchez, 2000). En forma posterior a ello, orientaba el desarrollo de los fundamentos teórico-conceptuales y solicitaba un índice desglosado de las categorías, variables o sustantivos, incluidos en la pregunta de investigación.

Corina ponía atención especial en la construcción de los fundamentos teórico-conceptuales, porque los tesistas muestran diversas dificultades para su realización. Entre ellas, destacó un interés desmedido por incluir todo lo leído, escaso análisis de los textos consultados y carente relación de esos

planteamientos con la investigación en desarrollo. Muchos tesisas evidencian desconocimiento de los usos de la teoría en la investigación (Wright, 2007) y carencia de desarrollo de un pensamiento relacional (Bourdieu y Wacquant, 1995) que posibilite articular las bases teóricas con los aspectos metodológicos y los resultados obtenidos del trabajo empírico.

Para Corina, en ese momento de la investigación, es más orientador hablarle al estudiante en términos de sustantivos, que de marco teórico y marco contextual. Para ella, esos nombres no le indican nada al estudiante, son abstractos, por ello insiste en que el tesisas reconozca en su trabajo cuáles son esos sustantivos, y en función de ellos realice la revisión de la literatura y conceptualice. De esa manera, procuraba que los estudiantes no incorporaran términos contrapuestos o realizaran traslados teóricos densos e innecesarios (Torres, 2012). Respecto del trabajo contextual, les solicitaba que describieran dónde realizarían el trabajo de investigación y precisaran si el acercamiento empírico lo harían sobre la base de un cuerpo teórico preestablecido o dejarían que ese conocimiento emergiera a partir de la inmersión en contexto en el trabajo de campo.

Cuando Corina percibía que ese capítulo al que denominaba fundamentos había sido realizado con suficiente solidez y amplitud, procedía a que el alumno avanzara en el desarrollo metodológico de la investigación, donde le solicitaba que explicitara de manera precisa qué es lo que investiga, cómo lo va a investigar o cómo lo va a desarrollar, con quiénes y cuándo lo va a realizar. No obstante, percibía en ellos dificultades para su construcción, derivadas del desconocimiento metodológico en la actividad de investigación. Por lo mismo, definir un método de investigación les resultaba complicado y tardado.

Si Corina percibía que el tesisas tenía algunos referentes metodológicos y que había seleccionado un método de investigación, se cercioraba de que fuera pertinente y congruente con el objetivo general planteado. En caso contrario, lo orientaba con literatura pertinente y lo apoyaba con diversas mediaciones (Ferry, 1997) para que seleccionara un método de investigación dentro de las múltiples posibilidades que consideraba de inicio, lo cual

facilitaría esa tarea. Así, Corina aportaba mediaciones diversas para que los estudiantes tomaran decisiones fundamentadas y no lo hicieran como ocurrencias de momento (Torres, 2012), se tratara de un acercamiento de tipo cuantitativo o cualitativo.

En ese desarrollo metodológico, Corina llegó a toparse con situaciones como las referidas por Sautu, Bolonio, Dalle y Elbert (2005), cuando los tesisistas suelen plantear objetivos de la investigación muy amplios, difíciles de cubrir. Plantear objetivos de investigación asibles se torna una dificultad grave para los estudiantes; por lo mismo, Corina los orientaba en su planteamiento.

Cuando percibía que esas tareas fueron solventadas por el tesisista, le sugería que comenzara con el trabajo de campo (Ameigeiras, 2006), para, después de ello, estar en condiciones de plantear los resultados y las conclusiones de su investigación. No obstante, en la construcción de esos dos últimos elementos Corina había percibido que los estudiantes confundían la naturaleza de su contenido y repetían la misma información en ambos puntos. Para apoyar a los tesisistas en la comprensión de su diferencia, recurría al manual de investigación que publicó, les sugería que leyeran los capítulos correspondientes, y en función de las precisiones allí planteadas, redactaran esos apartados.

Además, les precisaba que, en las conclusiones, se requería plantear los aportes derivados de la discusión entre resultados y fundamentos conceptuales, así como el alcance de la investigación en relación con la pregunta planteada y los objetivos establecidos; estas acciones conducirían al tesisista a retornar a los fundamentos para valorar qué autores se mantienen y cuáles no, en función de su pertinencia para la investigación que llevaron a cabo, así como a realizar ajustes a lo largo de la tesis y, en su caso, plantear recomendaciones. Una vez concluida la tesis, les sugería a los estudiantes que la enviaran a los lectores para su evaluación.

En el desarrollo y la implementación de ese estilo de dirección de tesis, centrado en asegurar la estructura de la investigación y la congruencia interna entre sus elementos, inicialmente Corina recurrió muy poco a uti-

lizar el libro que había publicado, porque no se sentía cómoda con ello, no se sentía legitimada (Bourdieu y Passeron, 1970); sin embargo, tras su difusión por Centroamérica, el libro fue muy solicitado, a tal grado, que fue el más vendido de la editorial en ese tiempo. Esa experiencia la acercó a estudiantes centroamericanos que le solicitaron asesoría virtual.

Después de esa experiencia, Corina se sintió legitimada (Bourdieu y Passeron, 1970), comenzó a utilizar su libro con mayor frecuencia en los seminarios de investigación que impartía en el CIIDET, lo utilizaba como apoyo de las asesorías que daba a los asistentes. Allí descubrió que el grueso de los estudiantes de ese posgrado manifestaba un problema común: la escritura académica de la tesis (Carlino, 2006).

Corina aprovechó un nuevo año sabático para escribir la segunda edición de su libro. En él incluyó algunas chispas gramaticales y de estilo para apoyar a los tesistas en la escritura propia de la investigación (Carlino, 2006). Comenzó a utilizar la nueva edición del libro en su seminario y percibió que los estudiantes recurrían a ese apartado de gramática y estilo, por ello consideró un acierto haberlo incluido en la obra. Así enfatizó la escritura académica en la dirección de tesis.

Otro de los aspectos que Corina comenzó a enfatizar en su función de tutora/directora de tesis fue pedir a los estudiantes que publicaran diversos productos académicos. Este fue un elemento que resaltó en la tercera edición de su libro, el cual trabajó en colaboración con su hija, quien lo revisó de manera acuciosa y le planteó varias sugerencias, entre ellas, cambiar el sujeto de enunciación (Carlino, 2006), del usted al tú, y orientar al tesista para publicar.

Aunque el estilo de dirección de tesis que implementaba Corina pudiera parecer rígido, en algunos aspectos era flexible; por ejemplo, en la redacción de las referencias, donde lo relevante para Corina era que el estudiante unificara los criterios de presentación, aunque no utilizara el manual de estilo APA. Otro aspecto que Corina flexibilizaba era la lógica de presentación del apartado teórico y metodológico. El tesista los podía desarrollar por

separado o en conjunto. Para ella, lo relevante estaba en que la lógica de la argumentación planteada fuera sólida y coherente.

Como directora de tesis, Corina fue comprometida con el trabajo de sus estudiantes, exigente con la escritura académica de la tesis y rigurosa con el proceso de investigación; por lo mismo, sus comentarios y sugerencias eran puntuales y demandantes para el estudiante, y para los lectores de tesis también. Además, se mostraba afectiva con quienes daban apertura para ello, aunque reconocía que con algunos no pasaba nada en ese sentido. Así, Corina desplegaba en su estilo de dirección de tesis una especie de rigor comprensivo (Hasrati, 2005) que en ocasiones no es bien acogido por algunos estudiantes, ya que hubo quienes abandonaron la dirección de tesis sin explicación alguna, aunque se mantuvieron respetuosos y amables con ella.

4. Enriquecimiento del modelo a partir de otros

Como se evidenció en el apartado anterior, Corina comprendió de manera práctica lo que implicaba elaborar una tesis y orientar su desarrollo. Sus directores de tesis de maestría le aportaron poco en términos de formación para la investigación, porque la dejaron a la libre; sin embargo, de los profesores que le brindaron apoyo, y de su director de tesis de doctorado, aprendió a consolidar la estructura de la investigación, y a cuidar la coherencia interna de los elementos que la integran. Ese aspecto lo incorporó en su estilo de dirección de tesis y en el manual de investigación que publicó, estilo que mantuvo a lo largo de su trayectoria académica como lectora y directora de tesis, tanto en el CUIDET como en los diversos programas de doctorado del país en los que tuvo a su cargo seminarios de investigación.

En su experiencia académica, Corina incorporó algunos elementos a su estilo de dirección de tesis, derivados del encuentro con los pares académicos. Uno de ellos fue abrir mayor espacio para el desarrollo de la autonomía e independencia intelectual del estudiante (Torres, 2012), a partir del señalamiento que le hizo su colega sobre el carácter directivo de su libro y de los comentarios y sugerencias que les planteaba a los tesisistas. Desde esa ocasión, Corina dejó de resolverles por anticipado los problemas a los

estudiantes porque percibió que, al hacerlo, los hacía más dependientes de ella y menos autónomos, lo cual no era lo que pretendía.

Corina también modificó la manera de hacer notar los problemas de escritura a los tesisistas. En sus avances, en lugar de decirles por escrito cuáles eran esos problemas, se los señalaba en color rojo para que los percibieran con mayor nitidez y tuvieran conciencia de ellos. Fuera de esos cambios, ella mantuvo el propio estilo de dirección de tesis que había desarrollado.

En su relación con otros colegas académicos, Corina percibió otros estilos de dirección de tesis y, aunque ella no los puso en práctica, sí reconocía su aporte formativo. Por ejemplo, realizar la dirección de tesis cara a cara y de manera cercana, como lo hace Luis Porter; atender con mayor nivel de exigencia la escritura de la tesis, como lo hace José Luis Pariente, o ser muy comprometido como lector de tesis y sacar adelante a los alumnos, como lo hace Marco Aurelio Navarro, todos ellos colegas académicos que desempeñan su función como mediadores humanos (Ferry, 1997) que contribuyen a la formación para la investigación en la dirección de tesis.

5. Estrategias de formación implementadas en la dirección de tesis

Como se explicitó en apartados posteriores, Corina acumuló una experiencia multidisciplinar a lo largo de su trayectoria académica como directora de tesis y como profesora titular de seminarios de investigación en diversos programas de posgrado en el país. Dirigir tesis sin tener un dominio multitemático fue posible para ella porque la forma en que llevaba a cabo la dirección enfatizaba una ruta a seguir en función de la estructura de una investigación: planteamiento del problema, fundamentación teórico-conceptual, método, resultados y conclusiones; todo ello sin centrarse en el tema o en la profesión de origen de quien hacía la investigación.

Así, desde el primer avance que le solicitaba al tesisista le establecía esa ruta. En ese primer avance percibía si existía una pregunta de investigación precisa. Si la había, le sugería al estudiante que la asumiera como el eje central que orientaría todo el proceso de investigación, como sugieren Sautu *et al.* (2005), y que incorporara la justificación y los objetivos en función

de la pregunta planteada. En caso contrario, le señalaba la necesidad de trabajar en la pregunta de investigación y el planteamiento del problema.

Al percibir que los tesisistas habían concretado satisfactoriamente el planteamiento del problema, les solicitaba que desarrollaran los fundamentos teórico-conceptuales en función de los sustantivos incluidos en la pregunta de investigación establecida, los cuales habrían de desglosar. Una vez que apoyaba a los estudiantes en identificar esos sustantivos, Corina los orientaba sobre cómo conseguir la información pertinente sobre estos y les ejemplificaba cómo realizar el trabajo analítico-interpretativo de la literatura revisada para sacarle el mayor provecho y relacionarla con el método de investigación o con los resultados obtenidos. Les sugería que atendieran aspectos como la manera en que se conceptualiza ese sustantivo, bajo qué principios, qué ideología y bajo qué epistemología.

En paralelo al apartado de fundamentos, Corina solicitaba a sus tesisistas que escribieran la parte contextual. Les indicaba que precisaran dónde iban a realizar la investigación y si iban a partir de lo teórico a lo empírico como sugiere el acercamiento hipotético deductivo, o de lo empírico a lo teórico como sugiere el acercamiento inductivo interpretativo.

Una vez que los tesisistas habían solventado esas solicitudes, les pedía que escribieran el apartado metodológico. Cuando la investigación ameritaba un acercamiento cuantitativo, Corina les proporcionaba bibliografía. Cuando era un acercamiento cualitativo, los apoyaba en precisar la elección de un método dentro del conjunto de posibilidades. En ambas circunstancias les sugería que plantearan con precisión qué iban a investigar, cómo lo iban a hacer, con quiénes lo harían y cuándo lo iban a realizar.

Lo que ella hacía era pedirles que dieran cuenta de la naturaleza del objeto de estudio, el método, las técnicas y los instrumentos de recolección de datos, los sujetos involucrados en el estudio y el contexto de desarrollo, como sugieren Moreno, Jiménez y Ortiz (2011). En paralelo, les proponía que acotaran sus objetivos de investigación y que no pretendieran abarcar el mundo y sus contornos con objetivos muy generales (Wainerman, 2001), difíciles de cubrir con la investigación que tenían en desarrollo.

Una vez planteado ese apartado con suficiencia, Corina indicaba a los tesisistas que aplicaran los instrumentos de recolección de datos diseñados y le presentaran los resultados sistematizados, así como las conclusiones derivadas. Al respecto, les aclaraba que el contenido de los resultados y el de las conclusiones son distintos. Les sugería que leyeran sobre esos aspectos en el libro que publicó y después comenzaran a escribir. En especial, les refería que lo relevante en las conclusiones era establecer ese diálogo entre teoría y empiria, entre fundamentos y resultados, de donde emergen los aportes al conocimiento. También les planteaba que, en las conclusiones, era necesario responder la pregunta de investigación planteada y explicitar si se lograron los objetivos o no, y por qué.

Llegado a ese punto, les sugería que plantearan recomendaciones y que uniformaran las referencias consultadas, aunque no necesariamente utilizaran el formato APA, que realizaran una lectura de conjunto de la tesis y que depuraran la información que quedaría, agregaran la que consideraran pertinente, y descartaran los autores consultados que no tenían razón de estar en la tesis.

A la par de esas estrategias de formación implementadas en el proceso de dirección de tesis, Corina aportó otras sugerencias y estrategias que los directores de tesis pueden considerar e implementar para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de su investigación y la conclusión de la tesis. Una de ellas fue ayudar al tesista a que su recorrido de investigación, su aventura de investigar, fuera gozosa y no sufrida, y en la medida de lo posible, divertida. Para lograr ese cometido, consideró fundamental ayudar al estudiante a que lograra ser consciente de que eso que hacía le sería útil en su vida y en su trayectoria profesional. Esto es, que fuera consciente de que hacer un posgrado requiere un propósito claro y atractivo; así, ese recorrido puede resultarle menos sinuoso.

Corina planteó que, al inicio, algunos estudiantes llegan con ideas relevantes para la tesis, y otros con ideas poco pertinentes para esa finalidad. Desde su experiencia, ahí comienza la labor del director de tesis: ayudar a los estudiantes a precisar lo que quieren investigar. Para aportar a ese

fin, una mediación importante consiste en preguntar al estudiante sobre el posible uso de su tesis en un trabajo, su diferencia con otras tesis que abordaron objetos de estudios similares o próximos al de él; preguntarle qué podría decir sobre su tesis, dónde difundiría el conocimiento derivado de ella y qué sentimientos generaría en él esa tesis.

En esa misma lógica, consideró que los asesores deben apoyar a los estudiantes a delimitar su investigación, para que sea desarrollada en los tiempos estipulados por el programa de estudio. Consideró fundamental que le clarifiquen al estudiante que ninguna autoridad académica o administrativa espera que su tesis cambie el mundo, y que tampoco habrá de ser su propósito; que lo relevante es que hagan un aporte de conocimiento en el área de estudio, que puede ser mínimo pero sostenible, el cual habrá de destacar en las conclusiones. O, como plantearon Mullins y Kile (2002): *"It's a PhD, not a Nobel Prize"*.

Corina señaló una tendencia recurrente de los tesisistas a permanecer callados en las sesiones de dirección de tesis. Esperan que el director de tesis les diga qué hacer y cómo. Frente a ese mutismo, sugirió que es tarea del director de tesis lograr que el estudiante desarrolle mayor soltura en la comunicación, que se abra al diálogo. De ser posible, insistir en que graben en audio dichas sesiones, porque, cuando se sueltan, expresan ideas relevantes que allí emergieron y que pueden incorporarlas a la tesis.

También advirtió la presencia de tesisistas a los que les gusta platicar mucho con los directores de tesis sobre su investigación, pero evaden la escritura académica de ella (Carlino, 2006), con la excusa de una supuesta reflexividad para la concreción de las ideas, la cual, "llegará" pronto. Al respecto, sugirió dos acciones clave: la primera, que el director de tesis insista en que el estudiante escriba sus ideas, aunque sea de manera esquemática, y le precise que a mayor escritura mayor apoyo: la segunda, que le clarifique al estudiante que las ideas se logran precisar en un proceso de escritura y reescritura (Carlino, 2006) que implica apertura a desechar párrafos o páginas completas como producto de esa madurez de las ideas,

y que lo desechado no se tira, se guarda por si se necesita recuperar ideas desarrolladas con anterioridad.

En esa misma lógica, Corina señaló que en los encuentros de dirección de tesis se genera un tráfico de ideas de ida y vuelta entre director y tesista; las que expresa el estudiante son importantes porque él es el experto en el tema que desarrolla, más que su director de tesis, porque en algunos casos ni sabe todo, ni está involucrado en todos los temas de sus tesis. Por lo mismo, insistió en que hay que hacer a los tesisas conscientes de esa responsabilidad con el nivel de *experticia* en el tema. No obstante, advirtió que, si un director de tesis se compromete con un estudiante sin tener dominio del tema, es su responsabilidad prepararse hasta volverse experto también. Para compensar esa especie de *handicap*, sugirió que se incorporen al comité de tesis del estudiante algunos expertos en el tema y se aprovechen sus conocimientos más allá del vínculo social que se pueda generar con ellos.

Corina sugirió también la elaboración de un cronograma, tanto para el alumno como para el director de tesis; así hay un uso efectivo del factor tiempo y una programación continua tanto para el envío de avances de investigación como para su correspondiente retroalimentación oportuna (Hockey, 1996), sin descuidar las demás funciones o actividades en las que está involucrado. Al respecto, insistió en la importancia de que el director de tesis informe al tesisista que recibió su avance y le proponga una fecha tentativa para el envío de sus comentarios y sugerencias.

También advirtió que, con algunos estudiantes, el cronograma no funciona. Si bien hay que tener comprensión con ellos, es importante comentarles que, como directores de tesis y profesores, tienen otras funciones igual de importantes y demandantes, como impartir clases, calificar trabajos de clase, asistir a juntas reglamentarias, entregar informes, realizar investigación, publicar y revisar otras tesis, entre otras tantas acciones. Por lo mismo, deben tener en cuenta que sus directores de tesis no están en una especie de pausa frente a la computadora a la espera de que ellos envíen su avance de investigación, ya que no es lo único que hacen.

Conocedora de la dinámica académica en la actividad de investigación sobre *publish o perish* (Clapham, 2005), Corina insistió en que los estudiantes de posgrado, en especial los de doctorado, habrán de publicar por lo menos un artículo en una revista indizada o arbitrada, así como participar en congresos con ponencias o comunicaciones de avances de investigación.

Desde su experiencia, consideró que el estudiante puede publicar un libro y tres artículos derivados de la tesis doctoral. Por ejemplo, el libro puede dar cuenta de manera pormenorizada sobre la revisión de la literatura que hizo a propósito del tema que indagó. Eso puede apoyar a otros que realizan sus trabajos en el campo de estudio en que se ubica su investigación. Los artículos pueden estar orientados a dar cuenta del tema de la tesis y el problema que se aborda; sobre el acercamiento metodológico y la manera de recabar la información a propósito de ese problema; sobre los resultados obtenidos, las conclusiones derivadas y algunas recomendaciones emergidas. Desde esa lógica, para Corina, que el tesista publique a partir de su tesis no es un asunto de gusto, sino que publicar y dar cuenta de los resultados obtenidos con su investigación es una obligación, una responsabilidad del estudiante. Como ella enfatizó, no hay opción. Como doctor, habrá de difundir lo realizado.

6. Aprendizajes clave derivados de la experiencia de dirección de tesis

Para Corina, quien desarrolla una tesis y logra concluirla emprende un camino complejo que transita por un proceso de descubrimiento profesional, académico y personal. Por lo mismo, es de la idea de que una función clave de los directores de tesis es contribuir a que ese recorrido deje de ser un misterio, sea menos complicado para el tesista y le genere *placer* por el descubrimiento.

En ese mismo orden de ideas, puntualizó que, quienes realizan la función de director de tesis han de ser conscientes de que en esa labor se trabaja para los alumnos, para que ellos realicen su investigación y logren titularse. Eso implica ser estricto y exigirles a los alumnos, sin asumir como propósito hacerles la vida difícil mientras realizan la tesis. Insistió en que no se habrá

de confundir rigor con *rigidez* en la dirección de tesis, y mucho menos confundir rigor con *rudeza*. Por ello, consideró importante que en el primer encuentro con el tesista se le explicite la razón del rigor y la exigencia; que los comentarios y sugerencias no están orientados a la persona, sino a la calidad del producto tesis, lo cual puede redundar en mayor paciencia y tolerancia de los estudiantes hacia los directores de tesis en dicho proceso.

Desde el punto de vista de Corina, el recorrido que demanda la realización de investigación resulta complicado para algunos estudiantes porque los profesores de los seminarios de investigación, o los directores de tesis, no logran entusiasmarlos con dicha actividad ni les comparten los trucos del oficio (Becker, 2014). Pareciera que algunos de ellos han olvidado sus propias experiencias como tesistas, asumen actitudes autocráticas y les ofrecen escasas orientaciones a los estudiantes para que avancen en sus tesis. Por lo mismo, consideró que esos profesores suelen ser un verdadero *obstáculo* para el tesista (Bachelard, 2007).

A diferencia de esas posturas identificadas en algunos académicos, Corina planteó que la retroalimentación que en conjunto proveen los directores de tesis, los lectores y los profesores de seminarios de investigación habría de incidir en mayor facilidad para que los estudiantes desarrollen la tesis. Además, incitó a considerar ese conjunto de orientaciones y señalamientos no solo como mediaciones orientadas a la formación para la investigación, sino también como *mediaciones de formación de tutores y directores de tesis*, porque, a fin de cuentas, esos saberes compartidos forman parte del fondo cultural de conocimientos (Lahire, 2006) desde el cual el estudiante realiza la tarea de investigación, y orientará a otros en su desarrollo.

En calidad de integrante de comités de titulación, como directora de tesis o como lectora, Corina percibió que el grueso de sus colegas, al ser directores de tesis, sí apoyan al tesista; sin embargo, como lectores colaboran muy poco en la formación para la investigación del estudiante, bajo el argumento de que son solo lectores. Por lo mismo, no revisan en detalle los avances de investigación del tesista. Sus retroalimentaciones se reducen a aspectos de forma o señalamientos generales, vagos o imprecisos, que

abarcaban cuando mucho un párrafo. Además, tardan mucho en enviar sus comentarios y sugerencias; por ello, Corina los invitaba a proveer retroalimentación oportuna (Hockey, 1996) a los tesisistas.

En experiencias similares, Corina fue testigo directo de cómo los lectores de tesis asumieron la función de director de tesis, y la alumna, con poco juicio crítico, incorporó todas sus recomendaciones, en conjunto con las que le hizo su director de tesis, lo que produjo una tesis irreconocible, una especie de *Frankenstein académico*, situación que invita a reconocer la existencia de límites en las funciones de los integrantes del comité de titulación, el desconocimiento de estas por parte de algunos de ellos, y la necesidad de explicitarlas o dialogarlas en conjunto. Esto constituye un argumento más para sustentar la necesidad de formación de directores de tesis en educación superior y posgrado.

Corina también se desmarcó de algunos vicios éticos (Moreno y Romero, 2011) en que incurren algunos miembros de comité de tesis, quienes, por presiones institucionales para alcanzar los indicadores de titulación que se les exigen o para mantener el reconocimiento de la calidad académica del programa de posgrado, suelen avalar tesis deficientes en calidad y rigor.

Como Corina era comprometida con sus estudiantes, sea como lectora o directora de tesis, le resultaba inadmisibles saber que hay colegas académicos que se muestran reticentes para dirigir tesis, que no quieren, y cuando lo hacen, no apoyan al tesisista o lo dejan “a la libre”, como a ella le ocurrió. Esto tiene que ver con el síndrome “todo menos tesis”, en este caso, presente en los directores de tesis y no en los estudiantes como fue registrado por Rosas, Flores y Valarino (2006). Para Corina, ese es el problema central en la dirección de tesis, el cual incide en indicadores de titulación muy bajos. Esas actitudes pueden tener que ver con que ese profesor no sabe de investigación o, si sabe, es desidioso con dicha actividad.

De manera asociada a esa problemática, Corina ha percibido, tanto en directores de tesis como en lectores académicos (Moreno, Torres y Jiménez, 2014), una tendencia creciente a *no* revisar estructura, y a *no* atender aspectos de redacción y estilo en los avances de investigación de los estu-

diantes, lo cual llegará a un punto en que será difícil revertirlo. Para ella, eso está asociado a la deficiente redacción de los propios directores de tesis y a la deficiente calidad en la escritura que existe en el país, como lo señaló Cárdenas (2012).

Aunque ella era de la idea de que la labor central de los directores de tesis era más bien metodológica, consideró fundamental que atendieran los asuntos relacionados con la escritura académica, elementos de estilo y de estructura de la tesis. Planteó que esa puede ser una vía importante para disipar los problemas de escritura en la investigación (Carlino, 2006).

7. Perspectiva sobre la formación de tutores y/o directores de tesis

En su trayectoria como lectora y directora de tesis, así como titular de seminarios de investigación en diversos posgrados en el país, Corina identificó que el grueso de esos estudiantes de posgrado formaba a otros para la investigación y realizaba la función de director de tesis. Conocedora de las problemáticas existentes en dicha labor, comenzó a abrir espacios en sus seminarios para dialogar al respecto y contribuir a su formación; comenzó a asumirse como *mediadora humana* que contribuye a la formación de los otros, pero con pleno reconocimiento de que sus estudiantes contribuyen a su vez al desarrollo de sus propias capacidades y potencialidades, como lo refiere Ferry (1997).

Una de las primeras acciones que Corina hizo en esos espacios fue involucrar a sus estudiantes en la presentación de avances de investigación de sus tesis, donde les daba la oportunidad de retroalimentar a sus pares estudiantes. Aunque esos estudiantes nunca le expresaron qué aportó dicha estrategia a su formación como directores de tesis, desde su punto de vista consideró que sí funcionaba; sin embargo, dejó de hacerlo porque comenzó con las asesorías virtuales.

Para contribuir a la formación de directores de tesis, Corina abrió espacios en sus seminarios para mostrar a los estudiantes y a sus tesis que, así como ella revisaba con acuciosidad los avances de investigación recibidos, proveía retroalimentación oportuna con comentarios y sugerencias preci-

sas, cuidaba aspectos estructurales de la investigación y atendía asuntos de escritura académica y de estilo; así, de manera comprometida, tendrían ellos que realizar la labor de dirección de tesis. Esta estrategia ha resultado muy fructífera, como lo ilustró con la experiencia de la Universidad Autónoma del Noreste, campus Saltillo.

Con ese mismo propósito formativo, Corina solicitaba a sus tesisas que escribieran un artículo publicable y lo revisaba con el mismo rigor y compromiso como lo hacía al evaluar artículos para publicación. Atendía a aspectos como la solidez del contenido, la estructura y la redacción; analizaba en detalle los errores cometidos y proporcionaba sugerencias respecto a lo que habrían de hacer con sus estudiantes durante la escritura de la tesis.

Después de ese artículo, les solicitaba otro con la finalidad de involucrarlos más en la actividad de investigación y de escritura académica. Si emprendía una investigación, los incluía y desplegaba con ellos una formación *por* la investigación a partir de los autores consultados, donde les mostraba los errores de esos artículos a pesar de estar publicados. De esa manera contribuía también a mejorar la calidad de la redacción de los estudiantes de posgrado, quienes, al realizar la función de director de tesis, pueden incidir de manera directa en una mejora de la calidad de la escritura existente en el país (Cárdenas, 2012). Como planteó, algo bueno saldrá de eso, si no es con mediación de los directores de tesis, pues, ¿quién más lo hará?

En esa misma lógica, Corina consideró inadmisibile que un director de tesis, o un profesor titular de un seminario de investigación en educación superior, no cuente con publicaciones. Para ella, no se tiene derecho de ser profesor de alguna materia en ese nivel educativo si no se ha publicado algo sobre el tema, de preferencia un libro. Aunque Corina señaló que eso le da prestigio al profesor, desde el punto de vista de Bourdieu y Passeron (1970), contar con publicaciones contribuye a la legitimidad académica del profesor en tanto autoridad pedagógica sobre ese tema, lo cual posibilitará que los estudiantes cuenten con un experto en el tema que abordan.

Corina señaló de manera insistente la necesidad de contribuir a la formación de directores de tesis, porque existen problemas dentro de esta actividad como los referidos en párrafos anteriores. Además, perviven diferentes maneras o estilos de realizar la dirección de tesis, los cuales, en ocasiones se contraponen y generan conflicto a los estudiantes; en especial, cuando se les proveen sugerencias que contrastan con las planteadas por el director de tesis o por los profesores de los seminarios de un programa de estudio, lo cual incide en la baja titulación de los estudiantes.

Al respecto, Corina sugirió la apertura de cursos o espacios de diálogo para directores de tesis en todas las instituciones de educación superior. Desde su experiencia, no existe eso en el país. No hay ese diálogo entre directores de tesis y lectores académicos dentro de cada institución para hablar de ello, conocer puntos de vista, establecer acuerdos, entre otras acciones.

Como refirió, esa ausencia notoria es lamentable porque los directores de tesis tienen mucho que decir, y es muy probable que de esas experiencias múltiples todos puedan aprender algo de todos. No obstante, advirtió que uno de los grandes problemas que enfrentaría una propuesta como esta es la *escasez de tiempo* de los académicos para atenderla y sostenerse en ella, dadas las múltiples ocupaciones y demandas que tienen en las instituciones donde laboran.

Corina “abrió la caja de Pandora” al mencionar entre líneas el fenómeno de envejecimiento de la planta académica (Rodríguez, Urquidi y Mendoza, 2009) en México, refiriéndose a quienes están próximos a su retiro o jubilación, y son los que están a cargo de la formación para la investigación y la dirección de tesis en posgrado, con participación relativa en el nivel de licenciatura. Esta situación deja entrever el advenimiento de una problemática en las instituciones de educación superior respecto de la formación de investigadores y la dirección de tesis en posgrado, con énfasis especial en doctorado. Frente a ese panorama, Corina insistió en que le gustaría que hubiera más gente que supiera cómo dirigir tesis.

Tercera lectura. Hacia la explicitación de los saberes

Como se expresó al inicio de esta obra, su objetivo principal es aportar a una sistematización de saberes construidos a partir de la experiencia de tutores/directores de tesis con amplia trayectoria como investigadores y como formadores. Con la intención de ir dando forma a esos saberes, se recurrió a la elaboración de proposiciones derivadas e inferidas del relato de los participantes y de los diálogos que se tuvieron con ellos en entrevista. En el caso de Corina, esas proposiciones se articularon en cinco categorías: preparación previa para la investigación, rasgos del tutor o director de tesis, estrategias derivadas de la experiencia como tutor o director de tesis, dimensiones del acompañamiento del tutor o director de tesis, y, formación de tutores o directores de tesis. A continuación se hace una presentación de ellas.

1. Preparación previa para la investigación

- Realizar tesis, discutir propuestas de investigación y orientar a otros en su desarrollo desde el nivel de licenciatura son acciones que contribuyen al aprendizaje práctico de la actividad de investigación.
- El involucramiento en experiencias escolarizadas, como cursos o talleres de metodología, seminarios de investigación o programas de posgrado, es de alto valor formativo para la investigación.
- El aprendizaje práctico de la investigación se enriquece con la formación escolarizada para ese mismo fin. Su articulación contribuye al dominio del oficio de investigador.
- Aprender un segundo idioma durante el trayecto formativo abre posibilidades de formación internacional para la investigación y aporta a la actualización del conocimiento de frontera.
- Desarrollar habilidades de escritura académica y ejercitarlas con rigor en la elaboración de la tesis propicia mayor dominio de la escritura en la investigación.

2. Rasgos del tutor o director de tesis

- Dirigir tesis es una función institucionalizada en el contexto de educación superior y posgrado; sin embargo, más allá de un deber ser, exige voluntad y placer para participar en la formación de otros investigadores.
- Ser director de tesis se logra en la práctica cotidiana de esa función. Implica generosidad con el saber que se socializa, compromiso permanente con la formación del estudiante hasta que logre la titulación, y mediaciones diversas que posibiliten al tesista un recorrido formativo menos sinuoso y más placentero, por la generación de conocimiento.
- El estilo personal de formación para el oficio de investigador que configura el director de tesis, así como las estrategias que despliega en dicha actividad, está permeado por las experiencias previas (formales e informales) de dirección de tesis vividas en su trayecto formativo y los aprendizajes derivados de ellas. En el ejercicio cotidiano de su función lo implementa, lo ajusta y afina conforme se enriquecen su experiencia y sus aprendizajes; lo consolida y lo innova con la incorporación de elementos provenientes de otras experiencias de dirección de tesis implementadas por colegas académicos que la realizan.
- La dirección de tesis, en tanto actividad compleja, amerita de los formadores dominio de la actividad de investigación, preparación continua en los temas que no dominan hasta alcanzar cierto grado de experticia, atención cuidadosa y seguimiento permanente del progreso de la tesis, así como retroalimentación oportuna y detallada que facilite a los tesis-tas su comprensión y solvencia.
- Si bien una de las funciones clave del director de tesis es aportar en lo metodológico y afianzar la estructura y congruencia interna de la investigación; es indispensable que provea apoyo en cada uno de los momentos de la investigación, comparta con el tesista los diversos trucos y artimañas que ayudan a resolver los problemas en la actividad de investigación, y atienda los problemas que manifiesta el estudiante en la escritura de la tesis.

- El director de tesis tiene la facultad de ser exigente y riguroso con el tesista, pero no es su función hacerle la vida difícil durante el desarrollo de la tesis. Su función principal es contribuir a que la experiencia de investigación del estudiante sea gozosa y, en la medida de lo posible, divertida.
- La dirección de tesis no concluye con el envío de la tesis al comité de sínodos; es importante que se motive al estudiante para que publique diversos productos académicos y participe con comunicaciones o ponencias en congresos especializados donde difunda sus avances de investigación y los resultados obtenidos.

3. Estrategias derivadas de la experiencia como tutor y/o director de tesis

- En el primer encuentro de dirección de tesis es fundamental clarificarle al tesista que los comentarios y sugerencias que se proveen a propósito de los avances de investigación que se le solicitan no se orientan a juzgar sus capacidades como estudiante, sino a consolidar la calidad de la escritura, el rigor teórico-metodológico y el aporte al conocimiento que habrá de derivarse de la tesis. Por lo mismo, el *rigor* y la *exigencia* son elementos clave que estarán presentes en todo su recorrido formativo asociado a la dirección de tesis. Lo anterior puede generar en los estudiantes mayor paciencia y tolerancia hacia las exigencias de los directores de tesis.
- Contextualizar al tesista sobre las múltiples tareas que realiza un académico, donde la dirección de su tesis es solo una de ellas, aporta al buen desarrollo de la dirección de tesis. Por lo mismo, se exige de él compromiso y disciplina con la entrega oportuna de avances sólidos de investigación. A cambio, se establece el compromiso de revisar de manera acuciosa los avances de investigación y entregar de manera oportuna la retroalimentación generada.
- Proveer retroalimentación oportuna y detallada para que el tesista comprenda los señalamientos en sus justas dimensiones, es una actividad fun-

damental del director de tesis; sin embargo, es importante evitar resolverle por anticipado los problemas y limitar su libertad para pensar las soluciones, porque ello puede generar en ellos dependencia intelectual.

- Una estrategia clave de formación para el oficio de investigador es el seminario de investigación. En él se requiere proveer asesorías a medida de las necesidades del estudiante y reforzar sus aprendizajes por la revisión de literatura. Apoyarse en un manual de investigación puede aportar ideas al tesista de cómo hacer ciertas tareas o actividades.
- Cuando el estudiante inicia la dirección de tesis y llega con ideas poco pertinentes para su tesis, es importante apoyarlo para que precise la pregunta de investigación y plantee objetivos alcanzables. Que comprenda que es una tesis para un posgrado, no una investigación para competir por un premio Nobel.
- En la actividad de investigación, el tesista se enfrenta a diversas demandas de orden teórico-conceptual, metodológico, epistemológico, técnico-instrumental, de análisis, entre otras, que ameritan apoyo y mediaciones diversas para su comprensión y solvencia. Abandonarlos en su desarrollo con el argumento de que se pretende propiciar en ellos la autonomía y la independencia intelectual puede generar un verdadero obstáculo epistemológico que les impida avanzar. El director de tesis y sus actitudes pueden convertirse en obstáculo para que el tesista concluya su formación y lleve a buen término la tesis.
- El desarrollo del apartado metodológico es una actividad fundamental en toda investigación. Los tesistas suelen tener dificultades en su construcción. Hacer lecturas sobre temas metodológicos y orientarlos en la selección de un método pertinente ayuda a su comprensión. Otra pista clave es solicitarles que escriban qué van a investigar, cómo lo van a hacer, con quiénes lo harán y cuándo lo van a realizar. Es decir, que expliciten la naturaleza del objeto de estudio, el método, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, los sujetos en estudio y el lugar donde llevarán a cabo el trabajo de campo.

- La escritura en la investigación representa un reto para los tesisistas. Implica aprender a escribir para un público académico con apego a las normas existentes para ello. Para propiciar su desarrollo en los estudiantes, es fundamental que el director de tesis los involucre en la escritura y reescritura de la tesis como actividad clave que incide en la precisión de las ideas y la construcción de un hilo argumentativo sólido. A la par, es importante generar en ellos disposición para desechar ideas, párrafos, páginas o incluso capítulos escritos como resultado de la maduración de las ideas, pero sin eliminarlos (de la computadora), porque en algún momento se puede retomar algo de lo planteado inicialmente.
- En el desarrollo de la tesis, los estudiantes suelen confundir la naturaleza del contenido de los resultados y de las conclusiones. Para ayudarlos a comprender su diferencia, se les puede proveer de documentos que lo expliquen. Sugerirles que en los resultados generen ese diálogo entre teoría y empiria, y en las conclusiones discutan sus hallazgos con los autores consultados sobre el tema y dejen emerger los aportes de conocimiento, respondan de manera contundente la pregunta de investigación planteada y expliciten si lograron, o no, los objetivos, así como la razón de ello.
- Focalizar la dirección de tesis en asegurar una estructura coherente de la investigación es una estrategia pertinente que amerita atención a la consistencia interna de sus elementos, identificar inconsistencias en el proceso, consolidar el aporte de conocimiento y atender la calidad de la escritura. Una estrategia clave que incide en su logro es la revisión acuciosa de los avances de investigación y su respectiva evaluación con un rigor similar al que se tiene cuando se dictaminan artículos para publicación.
- Si bien la lógica de presentación de una investigación en formato tesis sigue una estructura, esta puede flexibilizarse a razón de la lógica de la argumentación planteada. Frente a ello, los directores de tesis requieren no solo sensibilidad, sino también flexibilidad.

4. Dimensiones del acompañamiento del tutor o director de tesis

- Cuando el estudiante de posgrado se involucra por primera vez en la actividad de investigación y desarrollo de una tesis, amerita acompañamiento estrecho y dirección en dicho proceso, con foco en la estructura interna de la investigación, pero sin desatender la calidad y el rigor en cada uno de sus elementos, y sin restringir las capacidades del tesista.
- La dirección de tesis es una actividad compleja que amerita apoyo constante del tesista sin reprimir el desarrollo de su autonomía e independencia intelectual. Dejarlo “a la libre”, o controlarlo en exceso, no resulta funcional para todos. Se requiere un sano equilibrio que atienda el rigor, la calidad y la humanidad del otro, basado en actos interpretativos de las condiciones de partida y de desarrollo de la dirección de tesis.
- En la dirección de tesis, el vínculo que se logra establecer, o no, con los estudiantes refleja en gran medida el estilo de tutoría o dirección de tesis desplegado, el cual está permeado siempre por los rasgos de personalidad del tutor y del tesista. Así, el modo de involucración del director de tesis con los estudiantes puede potencializar o minimizar sus capacidades académicas, profesionales y personales. Si bien en esa función se requiere rigor y exigencia, es importante que ello no se confunda con rigidez o rudeza, o se oriente al estudiante sobre la base de estos últimos rasgos.
- Los estudiantes buscan en sus directores de tesis y profesores de seminarios a académicos con conocimiento de investigación y del tema que abordan en sus tesis. Un referente clave para ellos es saber que los responsables de su formación cuentan con producción académica en el campo temático o sobre metodología de investigación, que sean un referente de consulta y una autoridad científica en el área.

5. La formación de tutores o directores de tesis

- Pensar en la formación de tutores o directores de tesis se percibe como una necesidad institucional, no solo porque es escasa su oferta, sino

también porque la planta académica responsable de esa función está próxima a su retiro, y no se avizora generación de reemplazo preparada para realizarla con la calidad y el rigor que ellos han logrado sobre la base de su experiencia y trayectoria profesional. Ser investigador y ser tutor son dos funciones afines, pero distintas, que no se habilitan al unísono al cursar un doctorado.

- Pensar en la formación de directores de tesis implica considerar un reto en su implementación: la escasez de tiempo de los académicos para involucrarse en ella. Las múltiples demandas y actividades que atienden a diario en sus instituciones de adscripción deja poco margen para otras actividades académicas. Se corre el riesgo de invadir el escaso tiempo disponible para atender la vida personal, aunque se haría por algo que vale la pena.
- Una vía tradicional podría ser la implementación de un curso o seminario de formación de directores de tesis, a manera de orientación general para quienes se inician en dicha labor. Otra posibilidad es abrir un seminario de directores de tesis para dialogar sobre esa función, las complicaciones, retos y maneras de desarrollarla, como una vía de coformación y desarrollo de inter aprendizajes sobre dicha labor.
- Otra opción es aprovechar los espacios de dirección de tesis como vía de formación de los tesistas en la función de director de tesis, donde se les enseñe a desempeñar esa función con referencia al estilo que despliega su director de tesis. Implica también involucrarlos en participar de manera activa durante la presentación de avances de investigación de pares estudiantes, para que aprendan a aportar y recibir comentarios y sugerencias fundamentadas.
- Un caso más de lo posible es involucrar al tesista, o a los pares académicos que realizan esa labor, en investigaciones que desarrolla el director de tesis en calidad de profesor-investigador. En ese proceso puede enseñarles cómo realizar una investigación, cómo orientar su desarrollo y cómo evaluar su consistencia interna, además de afianzar la calidad de la escritura en la investigación.

- Colaborar en la formación de los pares académicos que realizan esa función por la vía de la habilitación en la escritura de artículos publicables es otra posibilidad. La evaluación y la retroalimentación de artículos se asumen como una vía de formación para la dirección de tesis donde se atiende la estructura de la investigación, la consistencia interna de sus elementos, la calidad de la escritura, así como la comprensión de la naturaleza de cada uno de sus elementos.

Este conjunto de proposiciones fue retomado en el tercer capítulo de esta obra, cuando se hizo la lectura transversal de las aportaciones que los cinco tutores/directores que participaron en esta investigación le hicieron; a partir de estas, se conformó un texto que no pretende tener carácter normativo, pero sí presentar un saber sistematizado que pueda orientar en cierta medida las acciones de quienes se inician en la función de tutoría y dirección de tesis.

La interacción como centro de la formación en la dirección de tesis. Raúl Fuentes Navarro

En el campo de las Ciencias de la Comunicación en México y en Iberoamérica, la aportación de Raúl Fuentes Navarro es fundamental y goza de muy amplio reconocimiento. Su desempeño profesional ha sido múltiple; se inició en áreas vinculadas con el ejercicio de la carrera de comunicador tales como: programador y productor en un sistema de radio, productor en centros de cinematografía experimental o de audiovisuales, y coordinador de planeación y producción del Departamento de Recursos Audiovisuales de la Universidad de Guadalajara. Posteriormente se incorporó a la vida académica universitaria.

La vida laboral de Raúl ha transcurrido básicamente en dos instituciones de educación superior: una de ellas el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) donde laboró desde 1978 hasta 2018, año en que se jubiló en esa institución; la otra, la Universidad de Guadalajara, donde ha laborado desde 1994 hasta la fecha. Como académico, en ambas

instituciones ha realizado funciones de docencia, investigación, diseño curricular, dirección de tesis, así como encomiendas de dirección, planeación o administración de diversa naturaleza, como director de carrera, coordinador de posgrado, secretario académico, jefe de departamento, entre otras responsabilidades.

Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) desde 1996, tiene la distinción de nivel III con vigencia hasta el año 2032. Participa en la Comisión Dictaminadora del Área de Ciencias Sociales del SNI, función a la que ha sido invitado en dos diferentes periodos trienales (2006-2008 y 2018-2020). Ha recibido múltiples distinciones y reconocimientos en México y en otros países; algunos de ellos se mencionan a continuación: miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias desde 2005; medalla de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC); reconocimiento del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC); miembro del Colégio dos Brazilianistas da Comunicação y del Conselho Consultivo de la Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM), Brasil.

Raúl ha participado como miembro, director, asesor, fundador, consultor, coordinador, presidente o vicepresidente en doce asociaciones académicas, de las cuales aquí se mencionan algunas: Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), International Association for Mass Communication Research (IAMCR/AIERI), Associação Ibero-americana de Comunicação (Assibercom), Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECESO). Ha participado en un gran número de consejos y comités editoriales, en dieciocho de ellos lo sigue haciendo hasta la fecha; se trata de revistas y publicaciones de México, Perú, Brasil, Chile, Argentina, España, Colombia y Ecuador.

Su labor como formador ha sido prolífica: ha estado a cargo de 59 cursos (seminarios, talleres) de licenciatura y 234 de posgrado (maestría y doctorado), los cuales fueron atendidos no solo en México, sino también en diversos países de Iberoamérica. Ha dirigido 75 tesis de licenciatura y

46 de posgrado, tres de ellas han sido premiadas por el CONEICC. En lo que corresponde a publicaciones, la productividad de Raúl es extraordinaria, incluye 126 artículos, 107 capítulos de libro, 27 libros, cuatro reseñas y quince traducciones, con las que ha cubierto tanto el ámbito nacional como el internacional. Cuenta además con 228 participaciones en congresos en los que ha presentado ponencias o conferencias, tanto en México como en otros países, entre los que destacan los de Iberoamérica.

Este es el personaje al que nos acercamos para indagar sus experiencias significativas como tutor/director de tesis.

Primera Lectura. Recuperación de la narrativa

1. La trayectoria de formación

“Soy un hombre con mucha suerte, con mucha buena suerte” (EPI); así inició Raúl la presentación de sí mismo cuando se le comenzó a entrevistar con motivo de la presente investigación, luego fue especificando el porqué de esa afirmación:

Me han pasado muchas cosas importantes en la vida a lo largo de los años, que podían no haber sucedido. Entonces por eso digo, esa es la suerte. Te cuento la secuencia de las tres más significativas. El punto de partida es que soy hijo mayor, con cuatro hermanas menores que yo; mi padre murió a los cuarenta años, cuando yo tenía catorce. Entonces mi madre, que nunca había trabajado, se quedó viuda antes de los cuarenta años y tuvo que sacar cinco hijos adelante EPI.

Por supuesto que Raúl aclaró “no es que eso sea una cosa de buena suerte, pero es una condición muy importante del punto de partida de mi vida” (EPI); es algo que él consideró importante en todos sentidos, pero sobre todo porque cuatro años después, cuando terminó la preparatoria y tenía que entrar a alguna carrera, en 1970, tuvo que enfrentar la tensión de que todo mundo le decía que lo razonable era que estudiara algo que le per-

mitiera vivir sin demasiadas dificultades, o sea, algo que le ayudara a no morir de hambre. Al respecto, Raúl comentó:

Ese tipo de recomendación era más fuerte que ahora, ahora te mueres de hambre de todos modos, o no, pero en ese entonces era muy claro. Entonces resultó que la orientación vocacional me mandaba bastante claramente a estudiar química o economía EP2.

Con esa base, Raúl consideró la posibilidad de cursar la carrera de economía en la UdeG, pero, por las condiciones institucionales de esa época, para ingresar a una licenciatura en la UdeG tendría que haber repetido allí los estudios de preparatoria y eso era algo que, para él, no tenía sentido. Ante ese dilema, alguien le comentó que había algunas carreras nuevas en el ITESO, que se diera una vuelta para allá, y así lo hizo.

Fui y me encontré ahí, *golpe de suerte*, la carrera de Ciencias de la Comunicación. La suerte es que llegué y pregunté a una persona que estaba en la puerta de la oficina, por el director de la carrera, el padre Coronado. Me dijo “no está, pero, ¿qué se te ofrece?, soy Gargón [abreviatura de García González], y también soy jesuita”, yo contesté que quería saber de la carrera, entonces me invitó una coca, me llevó a una cafetería y me vendió la carrera. Si no hubiera estado él parado en la puerta, yo le hubiera preguntado a la secretaria y ella me habría mandado con Coronado, y ya después, conociendo a Coronado, quién sabe si me hubiera gustado la carrera EP2.

Una vez que Raúl estuvo convencido de que quería entrar en la carrera de Ciencias de la Comunicación, le hizo a su orientador una pregunta más, porque anticipó que a él se la iba a hacer su mamá: “y si estudio esto, ¿me voy a morir de hambre?” (EP3), a la que recibió como respuesta “probablemente sí, pero, a ver, tú dime de qué depende” (EP3). Aun con esa respuesta, él tomó la decisión de inscribirse y fue a comunicarle a su mamá que ya sabía lo que iba a estudiar, a explicarle de qué se trataba la carrera, y a ase-

gurarle que no se iba a morir de hambre, aunque a él le hubieran dicho lo contrario.

Dadas las condiciones de su familia, Raúl había hecho el trato de que trabajaría para poder pagar sus estudios; entonces, al mismo tiempo que gestionaba su ingreso al ITESO, incluyendo créditos y cuotas diferenciadas, que eran parte del sistema de apoyo a estudiantes en esa universidad, se puso a buscar trabajo y muy pronto lo encontró.

En ese tiempo era muy fácil encontrar chamba, pero me encontré una buena chamba. Es decir, en segundo semestre de la carrera yo era productor de un programa de radio. Todavía no tomaba clases de radio y ya tenía mi programa, yo escribía y dirigía, y había locutores EP3.

Tal parece que las circunstancias familiares relatadas por Raúl como punto de partida de muchas cosas en su vida empezaron a jugar a su favor en el sentido de que era apenas un jovencito egresado de preparatoria, cuando, por su propia iniciativa, eligió y gestionó el ingreso a su carrera, buscó la forma de sostener sus estudios y fue lo suficientemente arrojado como para aceptar y realizar un trabajo para el cual todavía no había recibido una preparación específica. Esos rasgos de autonomía, independencia y arrojo que, muy probablemente, fueron una base para ir construyendo más adelante su identidad como investigador y como formador.

Por otra parte, ya como estudiante de la licenciatura, aparecieron otros rasgos igualmente valiosos, como la avidez por el conocimiento y la decisión de que los retos de aprender no solo fueran para sí mismo, sino también para sus profesores, según lo expresó:

Estando en ciencias de la comunicación descubrí varios mundos que no me hubiera imaginado que existían, a cual más de atractivos y fascinantes. Uno fue el de la academia, pero con ese me estuve peleando los cinco años que fui estudiante [de licenciatura] porque, parte de lo más divertido de todo, era la relación con los

profesores, que era una relación muy respetuosa en el fondo, pero en el fondo; en la forma, era una batalla divertida para ellos y para uno EP3.

Al preguntarle en qué sentido era la batalla con los profesores, Raúl refirió que era prácticamente cuestionar todo “no, y eso por qué” (EP3); eso ocurrió en especial con una profesora que se comportaba con ellos como si fueran estudiantes de preparatoria, cuya actuación contrastaba con el estilo del resto de los profesores jesuitas y no jesuitas a los que él reconocía ampliamente, pero con los que también era cuestionador. Como le tocó cursar varios semestres con la maestra mencionada, Raúl encontró la forma de retarla y al mismo tiempo molestarla:

Me esforzaba cada semestre por encontrar el tema del ensayo final que en mi imaginación más la molestara, y entonces lo trabajaba doble, y claro que le atinaba y a ella le molestaba y decía de cosas, pero el trabajo era muy bueno y me tenía que reconocer que era muy bueno EP3.

Raúl se refirió a la mayoría de sus profesores como “gente muy comprometida con construir una cosa que no existía, una cosa nueva, entonces, [ellos] así nos hicieron, exploradores, comprometidos y tercos, muy tercos” (EP4), razón por la que los estudiantes reaccionaban como lo hacían con los profesores que se salían del estilo institucional. Entonces, es entendible por qué Raúl expresó que, aunque le atraía el mundo de la academia, no podía dejarse atrapar por este mientras era estudiante de licenciatura, pues ese era su momento para seguir retando a quienes fungían como sus profesores. Esos retos llegaron a un punto tal, que él y algunos de sus compañeros dejaron de hacer intencionalmente los trabajos que les pedía una profesora porque consideraban que estos no tenían sentido ni relevancia; de esa manera la obligaron a que los reprobara y se viera en la situación de qué hacer con ellos cuando los encontrara de nuevo como alumnos en su curso; afortunadamente, la profesora los envió a hacer un proyecto de investigación con el que la sorprendieron gratamente por su calidad y

originalidad, pues lo orientaron a la creación del sistema de audio educativo para las estaciones del metro que se iba a construir en Guadalajara; entonces tuvo verdadero sentido para Raúl y sus compañeros aprobar ese seminario porque, entre otras cosas, había abonado a su formación para la investigación.

Una anécdota más en la que Raúl ilustró experiencias vividas con sus profesores ocurrió en el cuarto semestre de licenciatura:

Teníamos una clase que se llamaba “Estructuras del mundo contemporáneo”, que era un poco de todo, discusiones amplias de ciencias sociales y humanidades, con un muy buen profesor, con Leo Ortiz, entonces me fascinaba el curso porque decía un montón de cosas articuladas que yo no conocía, que eran novedades para mí EP23.

Era tal el interés que esa clase provocaba en los 35 estudiantes que la tomaban, que en un momento dado, cuando el profesor se paseaba por el salón mientras hablaba, le quitó un zapato a Raúl (que siempre se sentaba mal) y lo arrojó por la ventana; este tuvo que pararse, brincarse por la ventana, recoger su zapato y volver por la misma vía para ocupar de nuevo su lugar y no perder el hilo de la exposición; todo esto ocurrió sin que hubiera pausa alguna en la dinámica de la clase, ni siquiera para soltar una carcajada, de allí el comentario que él hizo:

Parece tontería, parece chiste, pero a mí me hizo caer en la cuenta de lo importante que era mantener la atención. Este cuate es buenísimo para mantener la atención y se puede dar el lujo de hacer eso y no nos distraemos. Irrepetible, totalmente irrepetible EP23.

Las experiencias de formación que Raúl tuvo en la licenciatura dejaron en él huellas que abonaron el terreno para que se convirtiera posteriormente en excelente docente e investigador; él consideró que esos estudios lo iniciaron en la investigación antes de llegar al posgrado porque:

La escuela de ciencias de la comunicación tenía un plan de estudios basado en la ruptura, era un subproducto del 68 francés, era un trabajo en seminarios, exámenes era una mala palabra, era un ejercicio constante de hablar, escuchar, leer y escribir. No hay otra manera de aprender comunicaciones, pero, además, ahí entraba todo: literatura, arte, filosofía, historia, economía, sociología, tecnología, todo, cualquier cosa, bajo ese modelo, entonces era muy curioso en ese tiempo estudiar marxismo y darle la vuelta y desdogmatizarlo; ese materialismo histórico pero relativizado. Discutíamos mucho, mucho, por el puro placer de darle vuelta a las cosas. Había muchos objetos para hacer eso, todo era cuestionable. Entonces el aprendizaje no dependía de *pasar unos exámenes* EPIO.

Bien mirado el asunto, y dicho en otros términos, los profesores que sí tenían el estilo institucional (conforme fue descrito por Raúl), al fomentar que los estudiantes fueran cuestionadores, se pusieran retos y los resolvieran, se opusieran a formas tradicionales y pasivas de enseñar, y fueran capaces de sustentar con productos de buena calidad lo que argumentaban; se convertían en excelentes mediadores para propiciar que sus estudiantes desarrollaran algunas habilidades para la investigación.

En la licenciatura que Raúl cursó no había exámenes, no había tesis, pero él tuvo que hacer una tesis porque cuando ya había terminado y tenía su título ganado sin tesis, entonces el ITESO consiguió el reconocimiento de validez oficial (RVOE) de la carrera por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y esta dispuso que, al término de sus estudios, los alumnos habrían de elaborar una tesis; entonces él elaboró una especie de manual de teorías de la comunicación en el que aprovechó la experiencia que había tenido a cargo de ese curso y aportó un elemento valioso a quienes siguieran encargándose de esa materia.

Al tener la información de cómo había vivido Raúl sus estudios de licenciatura, se despertó en la entrevistadora la inquietud de preguntarle si en épocas anteriores a esa etapa (en primaria, secundaria o preparatoria) había tenido experiencias que lo dispusieran favorablemente a la investigación,

a lo que él contestó: “sí, las malas experiencias con los profesores” (EP9); esto es, Raúl había tenido, entre sus profesores de esas etapas escolares, más contraejemplos que ejemplos; él los describió como “estímulos negativos, aversivos, porque la mayor parte de los maestros de secundaria y de prepa me hacían dormirme en clases, eran insoportables, decían cosas sosas, con algunas excepciones” (EP9).

Entonces, Raúl construyó una imagen de *cómo no debería ser* la docencia, lo cual lo impulsó en su momento a pensar en formas alternativas de ejercerla, mucho más motivadoras e incitadoras de retos para que los estudiantes lograran aprendizajes realmente significativos. Además, compartió: “nunca fui un estudiante especialmente distinguido, pero tampoco fui un estudiante problema porque no me convenía, pero se me fue haciendo un patrón de decir: ‘no’, de nunca encontrar una manera de contrarrestar eso [la actuación de los malos profesores]” (EP9). Tal parece que, detrás de esa actitud de aparente rebeldía que Raúl adoptó ante sus profesores, había un reclamo no satisfecho sobre las formas en que estos ejercían la docencia.

En forma paralela a sus estudios de licenciatura, Raúl se movía en el mundo de sus empleos, primero en una estación de radio, después atendiendo la parte de sonido con unos compañeros de unos semestres más avanzados de su carrera que habían puesto un estudio de cine, y después en centros de producción audiovisual, hasta llegar a la Universidad de Guadalajara (UdeG), espacio en el que Raúl considera que ocurrió el *tercer golpe de suerte*, porque después de haber realizado diversos trabajos para quien era rector en esa época, este decidió comprarles su estudio y sus aparatos, incluidas las personas que conformaban el equipo de trabajo, así que los contrató como personal de la universidad en mayo de 1979, y ellos conformaron el Departamento de Recursos Audiovisuales de la UdeG.

Así, la etapa de Raúl como estudiante de licenciatura se enriqueció fuertemente con la práctica profesional que iba adquiriendo en sus empleos; pero, además, eso le iba resolviendo cada vez de mejor manera sus necesidades económicas porque, para 1979, él ya estaba casado y necesitaba ingresos más seguros. Justamente en ese año ocurrió que el director de la Escuela de

Ciencias de la Comunicación del ITESO, que había sido su compañero de generación, lo invitó a dar clases en esa carrera. Para entonces, a Raúl ya se le había pasado la crisis de rechazar la docencia por la experiencia que vivió con algunos de sus profesores en la licenciatura, así que aceptó dar clases de producción audiovisual, algo que sí sabía, pero también de teoría de la comunicación, que, al parecer, en ese momento nadie sabía, pero él aceptó hacerlo tomándolo como un buen desafío. De nuevo, el arrojo y los desafíos hicieron su aparición en su estilo de tomar decisiones. Para solventar ese nuevo reto, relató Raúl:

Me fui a recorrer librerías de Guadalajara y compré todo lo que encontré y luego lo leí en una semana como para tener una idea de cómo hacer el programa. Entonces empecé a dar clases de teoría de la comunicación; obviamente, eso es una cosa difícilísima de dominar. Diez años después, cuando dejé de dar esas clases, dije: “pues ya intenté todo lo que se podía y es una irresponsabilidad seguir dando estas clases”, pero como entonces yo era el director, decidí: “yo me despido y voy a poner a alguien que lo intente o por lo menos que tenga más ganas que yo para buscarle cómo hacer que los estudiantes que vienen a esta carrera porque no tiene matemáticas y porque quieren salir en la tele, piensen la comunicación y lean, ya” EP7.

Empezar a dar clases, sobre todo del tipo de la de teoría de la comunicación, hizo que Raúl, en dos años, hiciera una transición hacia la vida académica, porque los alumnos “lo engancharon”, según expresó:

Ellos también se divirtieron mucho, sufrieron muchísimo como yo, pero distinto, me engancharon y me hicieron conectarme con la asociación de escuelas de comunicación, el CONEICC, donde se compartían esas experiencias, digamos, con la parte de la organización del campo académico, donde el ITESO siempre tuvo una posición muy distinguida. Entonces fui descubriendo cosas que ni me imaginaba y que en dos años me hicieron cambiar radicalmente de trayectoria profesional, empecé a convertirme no solo en un maestro que

diera clases, sino todo lo demás [de la vida académica] también. Si no hubiera sido porque mi entrada como docente fue una cosa que no conocía que *abre todas las preguntas*, pues probablemente me hubiera aburrido muy rápido y hubiera seguido buscando cosas, entonces eso me dio el siguiente paso porque me nombraron director de la escuela de comunicación del ITESO y tuve que renunciar a la UdeG EP7.

En el comentario anterior, pareciera que Raúl dio por sentado que ser docente es algo que viene acompañado de esa *apertura a todas las preguntas* que se desencadenó en él, pero resulta que no necesariamente es así, a veces el ejercicio de la docencia va acompañado de la instalación del profesor en ciertas rutinas y estilos de trabajo que se convierten en inamovibles, y desde los cuales concibe formas únicas para el ejercicio de esa función, con el consiguiente perjuicio para los estudiantes. Fue cuando lo engancharon sus alumnos de licenciatura cuando descubrió *que valía más la pregunta que la respuesta, es decir, la investigación*, lo cual explicitó diciendo: “entonces no sabía que eso se llamara así, lo supe después leyendo” (EP9), y confirmó su certeza de que “los profesores que no trabajan preguntas, o te irritan o te duermen, sobre todo si tienes más o menos buena memoria” (EP9). En el caso de Raúl, los rasgos de personalidad que ya había desarrollado, así como la riqueza de sus experiencias con los buenos profesores de la licenciatura, le dieron a su docencia el matiz de provocadora de preguntas, de reflexión, de innovación, de búsqueda, de retos para él y sus estudiantes.

Después de la etapa en que Raúl fue director de la carrera de Ciencias de la Comunicación, le quedó claro que se había identificado totalmente con la vida académica y deseaba continuar en ella, según expresó: “ya no tenía duda y ya había asumido que esa era mi profesión” (EP8). Una vez que organizó su sistema de trabajo en el ITESO, volvió a tener una de “esas coyunturas que marcan” (EP9), y pudo reingresar a la UdeG con la suerte de que era la época de la reforma universitaria, había apertura y necesitaban mucha gente; en esa ocasión quedó ubicado en un área donde desempeñaría funciones académicas. Así, la transición de Raúl a la vida académica, en la

que decidió permanecer, lo ha mantenido motivado a todo lo largo de su trayectoria profesional.

En forma posterior a la licenciatura, la mayoría de sus compañeros empezó a buscar alternativas para hacer estudios de posgrado; en esa época había que buscarlas sobre todo fuera del país, o por lo menos en la Ciudad de México, pero Raúl pensó: “yo prefiero consolidar mi identidad profesional y casarme, y luego, cuando haya un posgrado en Guadalajara lo considero tranquilo” (EPI3). Efectivamente, se casó en 1976 con Irene González, que sigue siendo su esposa y madre de sus cuatro hijos. Y fue viendo qué significaba el posgrado para los que lo estaban haciendo, gente que él conocía muy bien, y después de cierto tiempo reconoció:

Luego ya empiezas a ver que sí hace falta, ya metidos en la academia sí nos hace falta y, pues, no se veía cuándo iba a haber [algún posgrado] en Guadalajara, entonces, pues, ni modo, aproveché que era el director y luego el exdirector de la licenciatura [en ciencias de la comunicación], para impulsar el proyecto de maestría en comunicación que abrimos en el ITESO en 1985 EPI4.

Como Raúl fue el responsable institucional del proyecto de maestría y además uno de sus autores, tomó una decisión que narró de la siguiente manera: “sin engañar a nadie, a la hora que se aprobó dije: ‘muy bien, entonces ahora me desengancho porque ahora voy a ser estudiante’ (...), y claro que aprendí a ser estudiante” (EPI4). Además agregó:

Ahí sí había que hacer una tesis, entonces procuraba no discutirles demasiado a los profesores que pues eran de otras áreas, más o menos igual que [cuando se abrió] la licenciatura, había muy poquitos profesores. Entonces, por primera vez tomé un curso de metodología con Pablo Lasso. Otro curso de educación con Luis González Martínez (...), entonces se fue haciendo la tesis EPI4.

Esa fue una época en la que la *rebeldía* de Raúl se manifestó con cierta mesura, pero, a fin de cuentas, en su discurso permaneció integrada la idea

de *pelear* con los profesores; como se dijo más arriba, la rebeldía y el pleito son palabras que para él tienen la connotación de *reto*, y que parecen surgir de una personalidad inquieta y ávida de que la fuente del aprendizaje sea la pregunta que lleve más allá, que desinstale, que profundice, que encuentre sentido, y en ese reto quedan involucrados tanto los profesores como los estudiantes. En esa visión de la docencia, que finalmente se extendió también a la investigación, no tienen cabida posturas cómodas ni respuestas mínimas, por eso hay que retar siempre.

Cuando llegó el momento de elegir el tema para su tesis de maestría, Raúl ya estaba metido en la organización del campo académico, había andado en América Latina y conocía lo que se estaba haciendo en esos países. En ese entonces, el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL) había hecho una recopilación de productos de investigación de la comunicación generados en la región, pero además se estaban haciendo otras recopilaciones por país, impulsadas por la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC); entonces, quien aparentemente estaba mejor calificado y reconocido para hacer el de México no quiso participar porque no había un financiamiento ya gestionado y aprobado, así que Raúl decidió que esa sería su tesis de maestría. No fue fácil que sus profesores aceptaran que el trabajo que él proponía era un proyecto de investigación, pues se salía del esquema de operacionalizar variables, que era la tendencia de investigación en esa época, pero ante los argumentos que él les planteó, se convencieron. Así, el título de su tesis fue “Sistematización documental de la investigación de la comunicación en México 1956-1986”, después agregó lo correspondiente a dos años más y a partir del año 2000, lo subió a un sitio *web* que se siguió alimentando y que a la fecha tiene aproximadamente 7,500 documentos.

Por las múltiples relaciones que Raúl fue estableciendo con escuelas y asociaciones de comunicación en México y en América Latina, pronto fue propuesto para ocupar en ellas cargos directivos, como el de presidente del CONEICC, pero encontró que era mucha la demanda de tiempo y de

trabajo que se necesitaba para atender ese tipo de compromisos y mucha la desatención familiar, así que decidió que no se iba a dedicar a la política en el campo, como señaló “aprendí que esa no era mi vida, aunque seguí participando en las asociaciones, tanto en las mexicanas como en las latinoamericanas hasta la fecha” (EPI6).

Raúl terminó la maestría en 1987 y pronto tuvo la oportunidad de entrar al doctorado en ciencias sociales que abrieron de manera conjunta el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente (CIESAS) y la Universidad de Guadalajara (UdeG) en 1991. Para entonces Raúl ya tenía quince años de carrera académica, varios libros publicados y condiciones favorables en su trabajo como para hacer el espacio que demanda un doctorado, incluyendo la disposición familiar para apoyarlo.

Una vez admitido en el doctorado, Raúl tuvo que tomar una decisión estratégica para ello se preguntó: “¿qué quiero aprender?, y ¿sobre qué temática elaboraré mi tesis?” (EPI7). Las decisiones a que llegó fueron: “voy a trabajar sobre los procesos de construcción del campo de la comunicación, y lo que quiero aprender es metodología” (EPI7). Esto generó una reacción por parte de quien fungiría como su tutor/director de tesis, Enrique Sánchez Ruiz, quien lo conocía bastante bien porque había sido su compañero de estudios y también su colega en el ITESO. Lo que le señalaba Enrique era que él ya había trabajado sobre ese tema los últimos quince años; sin embargo, la respuesta de Raúl fue definitiva: “quiero trabajar eso, pero lo que quiero aprender es metodología, la teoría de la investigación, la lógica de la investigación” (EPI7). A partir de esa decisión, Raúl narró:

El que se asustó un poco fue Enrique Sánchez porque dudaba de que de veras yo fuera capaz de aprender eso, era demasiado anarquista para aprender eso, como era también él, pero a él lo obligaron y lo enseñaron a pensar racionalmente en Stanford. Entonces yo le decía: “a mí no me preocupa, estoy dispuesto a oír todo lo que tú y otros tengan que decirme, y luego haré lo que pueda, como siempre, no esperes que te obedezca ciegamente”. Entonces fue una experiencia verdaderamente maravillosa porque en realidad sí fui un

estudiante disciplinado y serio, fui un buen estudiante en el doctorado por primera vez en la vida, pero así de entrada, yo pedí las condiciones y me las aceptaron EPI7.

Es impresionante la claridad que Raúl tuvo sobre lo que quería aprender en el doctorado (aunque bien visto, así había ocurrido prácticamente a lo largo de toda su trayectoria de formación), pues no solo era asunto de identificar qué deseaba aprender, sino también de una especie de autodiagnóstico acerca de qué necesitaba fortalecer en su formación para la investigación, acompañado de una total disposición para lograrlo aprovechando al máximo las mediaciones de sus profesores y de sus pares.

El hecho de que Raúl haya sido admitido en la primera generación de ese doctorado tuvo importantes consecuencias, pues en su grupo había alumnos con mucha experiencia académica, un buen número de ellos ya pertenecía al SNI (lo cual en ese tiempo era posible aunque no se tuviera el grado de doctor), y otros contaban con amplio reconocimiento por su producción, como era su caso. Por otra parte, tenían profesores excelentes que parecían competir entre ellos en lo que respecta a exigencias y a veces desplantes (de sabiduría, de autoridad, de rigor) ante los alumnos, en lo cual tenía que ver la situación de que se trataba de dos instituciones de educación superior muy reconocidas, cada una enviando “sus mejores cartas” para que fungieran como profesores del programa.

En ese marco, Raúl narró dos anécdotas que ilustran lo que vivió en el doctorado. Una de ellas referida al curso propedéutico, en el que, además de asignar a los estudiantes un sinnúmero de lecturas sobre temas de gran diversidad, estos tenían que presentar al final un ensayo teórico y uno metodológico sobre el proyecto de investigación, en lo que era conocido como “el coloquio del propedéutico”, que era definitorio de la admisión de un aspirante. Era asunto de presentar el trabajo y luego recibir una larga relación de observaciones, en un plano de fuerte rigor y máxima exigencia, para ser contestadas por los alumnos en un tiempo no mayor de cinco minutos. En esta ocasión Raúl recibió, además de los comentarios

de orden académico para su proyecto, otros de descalificación para todos los comunicadores, los cuales fueron expresados por uno de sus lectores; esa fue razón más que suficiente para que surgiera el Raúl retador, quien respondió diciendo:

Lo único que quiero demostrarles es que más o menos entendí las preguntas y luego las trabajaré y ya a ver si tengo algo para responderles, pero sí le quiero decir al doctor que no se preocupe, que si le pareció muy abstracta mi exposición tenga paciencia, porque espero subir bastante más en el nivel de abstracción EPI 8.

En un contexto en que, después de participar en el coloquio del propedéutico, los aspirantes (hombres o mujeres) iban directo a llorar por la fuerza y el rigor de las observaciones que habían recibido de sus lectores, Raúl salió a fumar y a recibir comentarios de sus compañeros, quienes se mostraban muy sorprendidos por la forma en que había respondido; entonces les comentó:

Miren, yo vine aquí a aprender lo que no sé, que son muchas cosas, pero lo que sí sé es que, si voy a ser doctor, tengo que aprender a interactuar con los doctores como pares, no a pelear, sino a poner condiciones de pares, y [lo que dije aquí] es un ejercicio; entonces, por eso de veras me preocupa si me vi grosero EPI 9.

Cuando sus compañeros le aseguraron que no lo habían percibido así, quedó tranquilo y después se hizo buen amigo de aquellos lectores a los que sintió la necesidad de responderles en ese momento como lo hizo. La segunda anécdota que narró Raúl tuvo lugar en el quinto semestre del doctorado, cuando uno de sus lectores, Fernando Leal Carretero, reconocido filólogo y lingüista, le señaló que tenía pésima redacción, lo cual para él fue una sorpresa, pues toda la vida le habían dicho que escribía muy bien.

Ante la petición de Raúl de si podría desglosarle esa afirmación, Fernando le dio una explicación detallada de cómo sus estructuras mentales para construir lo llevaban a cierta aglomeración de ideas y a la elaboración de frases que resultaban muy complicadas. Lo que más valoró Raúl fue lo que le respondió a la pregunta de qué podría hacer para resolver ese problema.

Entonces me dijo una perla de sabiduría: “no puedes hacer nada para arreglar eso, para remediarlo, y no puedes volver a empezar; lo que puedes hacer es fijarte muy bien, monitorear cómo lo haces y entonces poner los parches necesarios para que sea más fácil leerlo; por ejemplo (...), procura separar las frases, es un asunto de mañas de redacción, puedes hacerlo porque no son recetas, son recursos que tienes que ir aprendiendo sabiendo cuáles son los problemas que tú les estás causando a los lectores” EP20.

Raúl reconoció esta experiencia con Fernando Leal como uno de los aprendizajes más valiosos de su doctorado, una de esas *experiencias cumbre* que nos llevan más allá de lo que habíamos hecho y aprendido; simplemente fue una experiencia como las que él esperaba tener. Así, valoró ampliamente sus estudios de doctorado especialmente por las intervenciones de sus formadores y de sus pares, lo cual expresó diciendo: “fueron cuatro años de muchos aprendizajes, sí aprendí metodología y muchas otras cosas; no hice todo lo que tenía que hacer ni todo lo que quería hacer, pero dije: ‘qué bueno, valió mucho la pena, se fue rápido’” (EP20).

Aunque Raúl cursó el doctorado en ciencias sociales en la Universidad de Guadalajara, la institución que le cedió el tiempo para hacerlo, e incluso le pagó su sueldo completo durante ese periodo, fue el ITESO. Cuando salieron las becas de CONACYT para los alumnos de ese doctorado, él prefirió no solicitarla para que se beneficiaran otros compañeros que no contaban con apoyo institucional. Así, Raúl sentía un fuerte compromiso con la institución que lo había apoyado, y esta lo esperaba con urgencia para involucrarlo en el proceso de reforma académica del ITESO orientada

a la departamentalización, la cual tuvo lugar en los años 1994 y 1995, más o menos en la misma época en que la UdeG hizo la reforma correspondiente.

Antes de terminar los cuatro años reglamentarios del doctorado, cuando los estudiantes estaban todavía en la etapa de terminar la tesis, Raúl fue elegido como uno de los representantes de profesores en el Consejo Académico del ITESO y como uno de los seis miembros de la Comisión para la Reforma Académica de esa misma institución, así que tuvo una etapa muy intensa de trabajo porque en nueve meses había que terminar la reforma institucional y también la tesis; simplemente no tenía otra opción, necesitaba responder al máximo en los dos compromisos y así lo hizo.

Una vez que logró esos dos grandes objetivos, Raúl vivió algo que suele suceder a quien ha estado durante largo tiempo inmerso en un proyecto y trabajando intensamente para lograrlo; le sobrevino una sensación de vacío, de tiempo libre, de desocupación, hasta de aburrimiento; él lo expresó así: “entonces, fue muy interesante lo que hice para ocupar el hueco que te deja haber terminado la tesis, fue entrarles a todos los procesos de invención de posgrados a los que me fue posible” (EP22). En esa época trabajó, junto con otros académicos, en el diseño de seis nuevos proyectos de posgrado, todos se abrieron y actualmente todos son programas ubicados en el nivel de *competencia internacional* en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) o están en condiciones para ser incorporados allí.

2. La experiencia de ser tutor y director de tesis

En el caso de lo que es y supone la dirección de tesis de licenciatura, Raúl tuvo un inicio muy particular. Cuando la licenciatura en ciencias de la comunicación del ITESO obtuvo el reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE) por parte de la SEP, ya tenía 150 egresados que se habían titulado sin tesis, porque el diseño original de la carrera así lo concebía. Entonces costó mucho trabajo convencer a los ya titulados de que había que hacer una tesis para titularse.

Todavía hasta la fecha hay quien hace el berrinche y dice: “eso es un fraude del ITESO, porque me dio un título que no vale y entonces me obliga a hacer una tesis para darme el que sí vale, pero, ¿qué me garantiza que sí valga?” Bueno no, nunca fue un engaño porque siempre supimos, al entrar, que la carrera no tenía reconocimiento y que iba a tenerlo cuando se pudiera y lo tuvo cuando se pudo, cuando ya habíamos salido ciento cincuenta. Yo fui uno de los primeros diez que nos titulamos pero hice mi tesis ya siendo profesor, tesis de licenciatura, entonces éramos muy poquitos los que podíamos firmar ante la SEP, no digamos los exámenes, sino las clases (...); entonces, desde ese origen nos acostumbramos algunos, pues estábamos en esa circunstancia, a tener asesorías de papel y asesorías reales, algunas de las de papel eran verdaderas, otras ni siquiera veíamos a la gente, los atendían otros pero firmábamos nosotros EP24.

Al respecto, Raúl refirió: “algún porcentaje pequeño de esos que sí eran asesorías [de tesis de licenciatura] de a de veras, fueron muy buenas ocasiones de aprendizaje para mí, además de para los alumnos en muchos sentidos” (EP24). Ese fue un patrón que luego se repitió en la maestría; pues aunque esta ya estaba alineada a un proceso de tesis, fue necesario invitar a tutores externos para titular a los primeros egresados de maestría, entre los cuales estaba Raúl. En consecuencia, a él le tocó posteriormente ser director de tesis de muchos estudiantes de maestría.

Normalmente yo tenía un mínimo de cinco o seis asesorados de manera simultánea, iban terminando unos y otros y otros, no sé cómo le hacía, después ya con tres no podía en cuestión de mentalidad; no porque fueran alumnos de maestría, yo creo que era porque eran temas más cortos, pero no menos densos, no más fáciles. La formación de maestría orientada a la investigación es más difícil que la de doctorado; si la gente ya pasó por una maestría, ya no es la primera experiencia de investigación, pero sí lo es en la maestría (...), aunque también [agota] esa combinación de distintos roles en la dirección de tesis, no solo porque cada caso es distinto, sino porque también a uno le interesan distintas cosas de cada caso EP25.

Hasta aquí, en los comentarios de Raúl fue quedando clara su percepción de que en el proceso de dirección de tesis hay oportunidad de aprendizaje tanto para el estudiante como para el director; pero también que la función del director tiene variaciones, dado que cada estudiante es distinto y que el tutor se involucra de diferente manera en las temáticas de los tesisas, según las áreas de interés que comparten.

Cuando Raúl incorporó la dirección de tesis de posgrado a sus funciones académicas, asumió un gran principio en relación con la forma y la frecuencia en que interactuaría con sus tesisas; lo expresó de la siguiente manera:

El primer principio lo mantengo, y me funcionaba mejor antes que ahora, soy muy claro con mis estudiantes: “a ver, yo no te voy a decir qué hagas ni cómo lo hagas ni por qué lo hagas, yo lo que voy a hacer es leerte y cuestionarte, tu tarea va a ser saber progresivamente por qué; por lo tanto, yo no te voy a buscar nunca, cuando te haga falta que yo te lea me hablas y nos ponemos de acuerdo y te leo con todo gusto, pero si no me llamas, yo no te voy a buscar, yo no puedo andar persiguiendo estudiantes, no estoy hecho para eso” EP25.

Este principio asumido por Raúl es notablemente congruente con la postura personal que él tuvo a lo largo de su trayectoria de formación, la cual se caracterizó por la no dependencia de sus profesores, la iniciativa para gestionar sus propios recursos para aprender, la convicción de que se aprende a investigar haciendo preguntas y no buscando respuestas, así como la certeza de que hay que interactuar con los profesores tanto como sea necesario.

Sin embargo, tal como expresó, no todos los estudiantes que llegan al posgrado están en condiciones de vivir de inmediato una relación de tutoría como la que él propone, hay estudiantes que no han aceptado sus términos por considerar que van al programa a “ser enseñados” y han preferido buscar otro tutor; o bien algún estudiante no se ha atrevido a acercarse a buscar la lectura y la interacción en la forma en que le fue ofrecida, y después de mucho trabajo se pierde en sus avances. Raúl refirió el caso de un estudiante de doctorado en quien eso ocurrió, y al respecto hizo el siguiente

comentario: “no lo descalifico para nada, pero es un caso de fracaso de mi postura” (EP26).

En contraparte, señaló que suele estar muy al pendiente de su correo para responder a los estudiantes que lo buscan:

Es la otra cara, si los condiciono a que me busquen, pues no me puedo hacer el perdedizo cuando me busquen; al contrario, a veces es muy complicado eso porque no tengo yo el control del ritmo ni del proceso, pero, ¿de qué me serviría tenerlo o de qué le serviría a ellos que yo lo tuviera? EP26.

La tutoría no directiva, como la que ejerce Raúl, demanda de inicio cierto nivel de desarrollo de independencia y autonomía intelectual, las cuales irán creciendo gradualmente a medida que los estudiantes la ejercitan, en interacción con el tutor, con los demás formadores y con los pares, a propósito de la realización de la investigación que habrán de presentar como tesis de grado. Dicho en otras palabras, no todas las relaciones de tutoría y dirección de tesis tienen un mismo punto de partida; es necesaria una gran *sensibilidad pedagógica* (Van Manen, 1998) por parte del tutor para encontrar hasta dónde puede ir dejando al tutorado la gestión de sus propios aprendizajes de acuerdo con su situación inicial. Ya lo dijo una vez una estudiante de doctorado²⁰ (en Moreno, 2010, p. 128), cuando habló de lo que esperaba de un tutor:

Cuando pienso en un tutor que se vincula al proceso de investigación de un alumno, lo imagino con la capacidad de un termómetro para pulsar lo que se va necesitando hacer con respecto a las necesidades del tutorado. Lo que quiero decir es que un tutor debe ser lo suficientemente hábil para detectar cuándo el alumno requiere una ayuda directa, una orientación con señalamientos preci-

²⁰ Estudiante de doctorado entrevistada para la investigación de Moreno (2010), a quien se registró con el seudónimo de Anabel.

sos, cuándo solo requiere ser escuchado y cuándo son necesarias las entrevistas de tutoría R3S6D3.²¹

Cuando a Raúl se le preguntó si había percibido alguna evolución en su forma de ser tutor y director de tesis, contestó: “el contrato básico es el mismo, pero sí soy más sensible a cuantas variables puede haber en juego y entonces cuido más cosas” (EP26); eso lo ejemplificó de la siguiente manera:

Ese caso del estudiante de doctorado que no me buscó en todo el semestre y al que confronté al final en un coloquio, era como para irse a dar de baja [el alumno] y no volver jamás, entonces procuro no hacer esas sanciones tan fuertes. Eso también es un aprendizaje, tengo que ser más sensible y detectar qué pasa con cada estudiante EP27.

Algo similar ocurrió en el caso de otro estudiante, cuyo proceso fue exitoso pero muy difícil; sobre este Raúl expresó: “a él y a mí nos costó siempre trabajo una sintonía mayor” (EP27); el alumno terminó la tesis en el marco de una crisis personal, porque nunca se convenció de lo que su tutor y lectores le decían acerca de que el trabajo ya estaba terminado y que lo debía cerrar; al final lo hizo y presentó su examen, pero se regresó a su país sin despedirse siquiera; fue hasta años después que logró entender lo que había pasado, pero aun así, necesitó corroborar con Raúl su interpretación de lo que había ocurrido y lo asimiló.

Entonces, a raíz de experiencias como esa, la evolución de la manera de ser director de tesis de Raúl ocurrió sobre todo en asunto de *sensibilidad*, pero la estrategia fundamental siguió siendo la misma.

Yo creo que la premisa no puede ser otra de mi parte. Yo puedo usar esta premisa porque otros en el entorno hacen lo otro [darles más pistas sobre cómo

²¹ Es el código original con el que este fragmento se registró en la investigación antes mencionada.

hacer las cosas] y entonces somos complementarios. Tengo paciencia para muchas cosas pero para eso no, no soporto que el estudiante esté esperando que le dicte, y cada vez más esté en el plan de “¿qué hago?”, mi respuesta es: “pues no sé, no sé qué hagas, a ver, inventa algo, ¿para qué viniste?” EP29.

Cuando Raúl explicó algunas de las consecuencias que le ha traído ser un tutor/director de tesis que trabaja con una premisa como la suya, comentó: “es todo un rollo, pero coincide con que cada vez he tenido menos asesorados” (EP29). Aclaró que no suele rechazar alumnos para dirección de tesis a menos que sean casos extraños que le hacen anticipar que ellos (tutor y tutorado) no serán afines en la forma de trabajo; sin embargo, los estudiantes van construyendo una imagen de los formadores y sobre eso Raúl expresó: “mi imagen es bastante dura, no soy atractivo como lector para la mayoría” (EP29)

Lo veo cuando me toca ser lector en un coloquio y la cara de susto del estudiante a ver qué le voy a decir. No creo ser, ni quiero ser, especialmente violento o intolerante, al contrario. Sí suelo ser más crudo que amable, pero tampoco me gusta gastar el tiempo y el esfuerzo en adornar y decir cosas bonitas, ahora en estos tiempos de quejas por el acoso sea sexual o de cualquier tipo, qué bueno que ya no tengo que andarme cuidando de herir sensibilidades delicadas (...), mi experiencia es esa. EP30

Sobre este último asunto, habría que considerar que el número de académicos que han obtenido el grado de doctor en los diferentes campos de conocimiento es cada vez mayor, y si esa suele ser en México la condición para que se puedan dirigir tesis de posgrado, entonces hay muchos profesores disponibles para realizar esa función, especialmente si hacerlo es un requisito que deben cumplir los miembros del SNI o quienes aspiran a serlo, así como aquellos que pretenden beneficiarse de estímulos académicos en las instituciones de educación superior. Tener alumnos asignados para dirección de tesis es ahora hasta motivo de disputas entre académicos de

una misma área o institución, así que no necesariamente el descenso en el número de asesorados a los que atiende Raúl es atribuible a su nivel de exigencia como director de tesis.

Por otra parte, si la premisa de Raúl que define su forma de dirigir tesis se resume en la frase “búscame cuando tengas algo que quieras que *te lea*” (EP30), la entrevistadora consideró importante confirmar algo y lo hizo en los siguientes términos: “entiendo que no es literal que lo que te piden que *leas* tenga que estar puesto por escrito, me supongo que es algo que quieran discutir, aclarar o debatir contigo, ¿es así?” (EP30), a lo que respondió:

En realidad, es más oral que por escrito; es decir, *te leo* quiere decir que platicamos, y si está escrito mejor, porque entonces ya es más avanzado, no hace falta que esté escrito, pero pregunta o plantea. Les insisto “en principio esta tesis es tuya, de nadie más, tú la tienes que resolver y nadie te puede decir cómo”. Mi preferencia es por dejarles preguntas, no respuestas EP30.

Una vez aclarado ese punto con Raúl, la entrevistadora procedió a preguntarle ¿cómo te involucras, en qué planos te involucras, hasta dónde te involucras con las personas a las que les diriges su tesis? Entonces precisó:

Lo más que puedo separar, esto es, trato de quedar en el puro proceso de capacitación o de formación o de desarrollo de ese tipo de habilidades. Procuero no meterme en su vida, ni en su personalidad, ni en sus sentimientos, *hasta donde se puede*. Es decir, eso es lo que yo procuro hacer; pero como es una interacción, entonces a veces hay cosas que se van juntas, ¿no? (...), cualquier interacción es muy compleja y no siempre puedes separar las cosas EP31.

Esta respuesta de Raúl, aunque inicialmente centrada en el propósito de separar el ámbito de la formación académica de otras áreas de la persona, se fue deslizandohacia algo que cada vez aparece con mayor frecuencia en investigaciones sobre formación de investigadores, como la de Fernández (2018), o la de Difabio (2001, p. 950), quien afirma que “deberá prestarse

tanta atención a lo afectivo, como a las demandas intelectuales de los estudiantes...”. A fin de cuentas, como el mismo Raúl reconoce, la interacción es una relación compleja en la que termina involucrándose toda la persona.

Al hablar de formas de ser tutor/director de tesis, Raúl y la entrevistadora comentaron sobre casos en que el director de tesis es muy empático con el tesista, le pregunta por todas las situaciones que vive (personales, familiares, laborales), pero nunca se convierte en su interlocutor para la discusión académica; o bien del director que decide (a veces impone) paso a paso lo que el estudiante ha de ir realizando, y entonces no solo termina arrebatándole al tesista su investigación y tratando de formar en este un clon de sí mismo, sino que inhibe la posibilidad de que el investigador en formación desarrolle la autonomía, la independencia intelectual y la autogestión del aprendizaje, que son indispensables en el oficio de investigador.

A propósito de los comentarios anteriores, Raúl volvió a destacar que la tutoría es asunto de *uno por uno*, dado que, como cada persona y cada investigación son únicas, la dirección de tesis demanda también una atención única. Con plena conciencia de esa condición, se le solicitó a Raúl si pudiera hacer un esbozo, hasta donde fuera posible, del recorrido que sigue con un estudiante desde que lo recibe para dirección de tesis hasta que se gradúa. Su respuesta inicial fue la siguiente:

Sí hay, digamos, un guion típico detrás. Lo primero es tener una imagen, una representación de quién es [el estudiante], ¿por qué quiere hacer eso que dice que quiere hacer?, ¿para qué?, y ¿qué antecedentes tiene?, ¿tiene alguna experiencia en investigación, o la tesis de doctorado es la primera de la vida y a lo mejor la última? Esa es una cuestión, necesito tener un diagnóstico de cuál es el punto de partida y el otro es la disposición de la persona, qué tan segura está de lo que hace EP33.

En forma posterior, Raúl fue complementando su respuesta con diversos señalamientos:

Empiezo por tener con el estudiante una plática de cualquier tema para ver cómo platica; lo demás es ir construyendo una forma de relación. Entonces le digo: “mira, ya pasó media hora y parece que no hemos entrado en el punto, pero ya entramos, se trata de esto y de esto y de esto”, más o menos al final de la primera sesión digo: “entonces en resumen, regla número uno: la tesis es tuya, no mía; por lo tanto, regla número dos: tú me buscas, yo no. Yo te voy a tener que calificar y de mí va a depender una buena parte de que pases o no pases, pero yo no voy a hacer el trabajo (...) y ya, se acabó” EP34.

Entonces ya, cuando esperan que diga hasta la regla número dieciocho: “no, no, esas, ya, es todo”. Generalmente la primera vez que hablamos se van muy desconcertados. Entonces es señal de que empezamos bien, porque el objetivo de la primera sesión es sacar el tapete; entonces sigo el mismo esquema la siguiente vez, a ver cómo transforma [el estudiante] su manera de llegar con esa experiencia. Entonces ya de ahí no tengo guion, se va haciendo, cuando las cosas van bien, muy pronto puedo dedicarme únicamente a ver, a oír y a responder a eso; si no van bien, entonces hay que volver a empezar y hay que volverlo a intentar EP34.

Los fragmentos anteriores ilustran esa especie de guion global con el que Raúl va construyendo la relación de tutoría con sus estudiantes, pero en el trayecto también va haciendo hincapié en esos aparentemente pequeños detalles que resulta importante atender y pulir con los investigadores en formación, tales como saber realizar búsquedas exhaustivas de literatura, saber tomar notas de lo leído, acostumbrarse a poner las referencias completas de una obra desde la primera vez que se accede a ella, entre otras. Es como ir enseñando al alumno pequeños detalles de maña, de experiencia, de “esto es un oficio fino, lleno de mañas, mientras más mañas desarrolles y definas pues vas a poder hacer más” (EP35).

Al llegar a este punto, la entrevistadora comentó: “parece que hay alumnos que logran coger el vuelo de la investigación relativamente pronto y se van, no solos obviamente, sino con el apoyo de mediaciones, entre las

cuales es muy importante la mediación del tutor” (EP35); pero como esto no es algo que ocurre en todos los casos, preguntó a Raúl: ¿cuál suele ser tu estrategia personal cuando un alumno se detiene, enmudece en su proceso, no puede continuar, o se desanima, o se rinde, qué haces en esos casos? Al respecto, él refirió varias estrategias:

- Una es ver cómo nos salimos del proceso para que el alumno se vuelva a enganchar, una alternativa puede ser enviarlo a conversar con algún académico. A veces lo hacen, a veces no, pero el hecho de entender que se tiene que salir y volverse a enganchar de otro modo, a veces funciona. A veces sale peor porque entonces las marañas de confusiones se multiplican porque es otro punto de vista muy diverso el que recibe (EP35).
- Otra es averiguar si se están contagiando unos estudiantes con otros, pues, aunque la tutoría es individual y no en grupo, la recurrencia a hacer grupo en redes sociales, como en Facebook y esas cosas, es patológica en estos tiempos (...), no me gusta nada porque genera una especie de solidaridad falsa, rígida (...), y como es tan efímero y tan rápido y tan superficial, entonces las respuestas que sacan de ahí son así (EP36).

Aunque la tutoría es fundamentalmente una relación *uno a uno*, en principio se extiende también a los demás miembros del comité tutorial (que suele estar integrado por otros dos académicos además del tutor), pero también a los profesores del programa, incluso a los pares, porque en muchos casos los alumnos se apoyan entre sí de manera pertinente no solo en lo emocional, sino también en lo académico. Entonces, otra cosa a la que Raúl recurre en los casos de parálisis académica de algún estudiante es:

- Indagar qué tipo de influencias está teniendo el alumno por parte de otros académicos, esto porque uno también está en una red de diferencias y de modos que hacen un sujeto colectivo muy heterogéneo, muy variado, mientras más variado mejor porque es más rico, pero hay que ver cómo les ayuda, o no, a los estudiantes ese recurso (EP37).

En el marco de las estrategias que Raúl mencionó se le preguntó también: así como están las cosas actualmente, ¿qué tanto crees que pesa el director de tesis en contraste con las otras vías por las que el estudiante recibe ideas, orientaciones o lo que sea?, Raúl consideró que esto es algo completamente variable y no es solo de orden académico, es una situación de campo (de conocimiento) en la que hay que partir de considerar que:

Somos colaboradores, colegas, pares, competidores, todos somos iguales, pero unos somos más iguales que otros al mismo tiempo, como en la granja de Orwell, entonces asumir eso sí es complicado, y meter a los estudiantes a entender eso, que ellos también están metidos en esa dinámica y no se dan cuenta, es muy difícil, porque parte de la magia de la lógica de campo es que no se vea EP37.

En ese sentido, a Raúl le pareció importante precisar además que:

Un problema muy elemental de muchos estudiantes es cómo están acostumbrados a actuar, creen que lo que tienen que hacer es obedecer y seguir las indicaciones (de sus tutores y lectores), entonces se desesperan, porque dicen: “pues pónganse de acuerdo, díganme una sola cosa, no me diga cada profesor una cosa distinta”; en esos casos le digo al alumno: “no, estás mal, es mucho más conveniente esa diversidad y tú tienes que resolver cuál es la línea que en cada momento vas a seguir y no lo puedes hacer si no tienes tu propia perspectiva de hacia dónde quieres ir, con qué puedes, con qué no puedes, la tienes que ir construyendo, entonces aprovecha, observa, analiza y disfruta, o séparate lo más que puedas de lo que no te parece, tampoco es tu obligación” EP38.

Dicho en otras palabras, e insistiendo en una idea que hemos expresado en publicaciones anteriores (Moreno, 2010; Moreno, Torres y Jiménez, 2014; Moreno y De la Torre, 2020), el investigador en formación necesita aprender a hacer una *incorporación crítica de la crítica*, con plena conciencia

de que la investigación se alimenta de la crítica y de que el principal aval para el reconocimiento de los productos de investigación es la crítica de los pares. Argumentar y contraargumentar es entonces la vía para apoyar las decisiones del investigador en forma posterior a una lectura crítica de sus trabajos; al respecto, Raúl les insiste a sus estudiantes: “tienes que saber cómo hacer eso, y cómo hacerlo respetuosamente, cómo hacerlo constructivamente” (EP38).

En forma posterior se abordó con Raúl el tema de si goza su desempeño como director de tesis, a lo que respondió:

En muchos casos sí, en otros no, cuando no encontramos el punto me preocupa mucho (...), sé que no puedo resolver yo el asunto, entonces lo que tengo que hacer es provocar y se me acaban los recursos, eso me desespera mucho, y entonces siempre me pongo más alerta para ver quién puede ayudar, busco el apoyo de otras intervenciones como una sugerencia o recomendación, o algo más elaborado para que al alumno “le caiga el veinte” EP38.

El comentario anterior deja ver que la dirección de tesis, cuando es realizada por formadores comprometidos, es una tarea que trae consigo una carga fuerte de responsabilidad y de preocupación por ir viendo cómo evoluciona el estudiante y qué tanto va logrando sus metas de formación. Es real que hay casos en los que el director se pregunta qué hacer o cómo interactuar cuando parece que ninguna de sus estrategias ha provocado en el estudiante alguna forma de respuesta que lo haga evolucionar favorablemente en la comprensión y en la realización pertinente de las tareas propias de la investigación. En situaciones como estas, el sentimiento más fuerte puede ser preocupación o angustia; pero, a fin de cuentas, aunque parezca retardarse, llega ese *gozo pedagógico* que puede describirse como “la fascinación por el crecimiento del otro” (Van Manen, 2010, p. 29).

En esa misma línea, le fue planteada a Raúl una pregunta más: ¿tienes localizados algunos aprendizajes que se hayan derivado del desempeño de tu función como tutor/director de tesis?; en su caso, ¿cuáles? Él refirió en

primer término el “desarrollo de sensibilidad para percibir cosas que no me parecerían importantes si no fuera por estarlas atendiendo en ese ámbito. Es un aprendizaje a veces difícil y por lo tanto muy satisfactorio encontrar que algo ‘ahora sí salió’” (EP39). Además, agregó:

Son procesos muy complejos, de muchas dimensiones, y tampoco puede uno tratar de entenderlas todas; pero un indicador interesante de que el asunto [en el proceso de tutoría] va produciendo, es qué tantas cosas tengo que leer que no conozco para poder seguir el proceso del estudiante (...), ese es un indicador que me permite seguir abriendo nodos de conexiones con cosas inauditas de cuestiones teóricas o conceptuales, pero también desarrollar mañas para la tutoría EP39.

En este sentido, Raúl hizo una conexión muy importante entre algo que le ocurrió durante la elaboración de su tesis doctoral y algunas decisiones que ahora toma en relación con el tiempo y el momento para que sus estudiantes cierren su trabajo de tesis. Narró que, cuando ya se acercaba el final del doctorado, empezó a hacer una incursión en la teoría de Bourdieu, autor que él considera como sumamente denso y complejo, pero que creía aportaría a su trabajo; cuando lo presentó en uno de los últimos coloquios semestrales, una de sus lectoras, que era historiadora, le señaló “eso es prosopografía”, no tienes necesidad de apoyarte en Bourdieu para hacer lo que quieres hacer, y le señaló autores y obras a las que podría recurrir, principalmente a Roderic Ai Camp, quien había trabajado sobre la formación de las élites en México.

Raúl encontró que eran de gran pertinencia las lecturas que le habían propuesto, las que además daban para elaborar lo que podría ser el *capítulo estrella* de su tesis, pero esto lo descubrió cuando estaba por terminar el doctorado y el ITESO ya le había solicitado reincorporarse para trabajar de lleno en la reforma académica que estaban haciendo en esa época. Así, tuvo que tomar la decisión de que no elaboraría el capítulo en ese momento, pero lo dejaría para producciones posteriores. Hasta el momento de las entrevis-

tas realizadas con él como parte de este estudio, Raúl tenía pendiente ese trabajo, pero no descarta realizarlo, aunque para ello tenga que entrevistar de nuevo a quienes habían sido sus informantes en ese entonces. Esto lo narró como ilustración “de un proceso que implica que pasen esas cosas, que descubras cuál va a ser el punto culmen de lo que estás haciendo y tengas que decidir no hacerlo y quedarte en paz, y cerrar de otro modo” (EP40); ese aprendizaje lo ha orientado cuando considera que es necesario apoyar al estudiante para evitar que se genere “el problema de que crea que la tesis del doctorado es el último trabajo de su carrera [como investigador], y eso no lo deje ver que es el primero, no el último” (EP41).

Y continuando con la exploración de las experiencias vividas por Raúl, se le solicitó en entrevista: “por favor, píntate cómo eres en tanto formador que tiene a su cargo tutoría/dirección de tesis”. Esa es una respuesta que él había ido dando de manera paulatina, pero en ese momento agregó:

Me gustaría que el eje fuera *responsable*; no puedo decir que soy, pero esa me gustaría que fuera la definición. Pues ya, porque lo otro es *interacción*; entonces la interacción se va haciendo como historia, no es así a ver qué sale, no es espontáneo lo que sale, es un proceso que no siempre conocemos en detalle, no siempre sabemos lo que estamos haciendo o por qué lo estamos haciendo, pero sale. Entonces, yo creo que con eso. Lo que a mí me parece importante conservar es ese sentido de responsabilidad. A veces hasta hay que decirlo al estudiante: “ojo, esto que te estoy diciendo, esto de lo que estamos hablando es un asunto que implica consecuencias de las que hay que hacerse cargo y a mí me quedan claras cuáles son, espero que a ti también, como esto y lo otro” EP42.

Al analizar esa respuesta de Raúl, la entrevistadora le comentó: “cuando me platicaste que a veces, a propósito de un trabajo que estás dirigiendo, haces lecturas sobre asuntos que no hubieras leído de otra manera, yo pensé justamente: ‘es porque es un tutor comprometido’” EP43, y le explicó que ella considera que la palabra *comprometido*, complementa a la palabra *responsable*; cuando ambas describen la forma de ser de un tutor, se con-

vierten en garantía de que este no se atreverá a opinar de un tema que no conoce y, en cambio, sentirá la necesidad de leer para tener más elementos antes de sugerir algo al estudiante, así como de enviarlo a conversar con otros académicos expertos en el tema, aspecto con el cual Raúl no solo expresó total acuerdo, sino que la suele propiciar cuando se desempeña como director de tesis.

Desde la certeza de que los académicos nos movemos entre colegas y nos damos cuenta, unas veces con más detalle que otras, de cómo dirigen tesis, y de que hay cosas en las que uno está muy de acuerdo y otras en las que dice: “no, qué terrible que haga eso”, se le preguntó a Raúl: ¿tú tienes localizadas formas de actuación de los directores de tesis de las que puedas decir: “me parece muy atinado esto y esto que he visto hacer, pero no estoy de acuerdo con esto otro”? En principio, respondió: “me da envidia de la buena ver cómo hay gente muchísimo más capaz que yo para conectar y estimular el punto exacto de cada estudiante; entonces me fijo cómo le hizo para ser tan precisa y atinada esa persona” EP43. Además de esto, señaló dos tipos de actuación que le molestan mucho, porque le parecen inadecuados:

Uno es el que pone a trabajar a los alumnos para sí mismo; eso es muy común, entonces hay casos verdaderamente cínicos en que acaban publicando las cosas con el puro nombre [del director], no con el nombre de los dos, y es muy frecuente. Entonces es desconcertante y muy mal ejemplo para los estudiantes plagiados, eso me parece como lo peor EP43.

Otro es el que orienta proyectos distintos de una sola manera, ya sea temática o metodológicamente (...), es como tener la misma medicina para todas las enfermedades o para muchas. En realidad, ese director no está leyendo lo que está escribiendo o haciendo el estudiante, está verificando que este siga lo que él le indica, nada más EP44.

Con estos últimos comentarios se cerró la parte de la entrevista vinculada con las experiencias de Raúl en su desempeño como tutor y director de tesis.

3. La posibilidad de contribuir de manera sistematizada a la formación de tutores y directores de tesis

No hay escuelas (cursos, seminarios) donde se enseñe a ser tutor/director de tesis; no hay suficiente trabajo colegiado como para que los directores noveles que se incorporan al desempeño de esa función puedan decir: “aprenderé de lo que mis colegas con más experiencia han sistematizado”, porque casi nadie ha sistematizado, y quienes lo han hecho lo comparten muy poco; tampoco suele haber eventos académicos para que los directores de tesis retomen y analicen experiencias o estrategias que hayan mostrado su pertinencia para propiciar los aprendizajes necesarios para realizar una investigación con el nivel de calidad que se requiere en una tesis de posgrado. Por las razones anteriores, se le plantearon a Raúl las siguientes preguntas: ¿crees que puede haber actividades encaminadas a enseñar a dirigir tesis?, ¿qué harías si te dieran el encargo de enseñar a algún joven académico a dirigir tesis? En relación con la primera pregunta comentó:

En todo caso es un asunto como de taller, ni siquiera de seminario, sino de taller; de hablar de experiencias, compartir experiencias, porque uno se lanza al agua y el modelo que tiene es el de su propia creación; por lo menos ese, y entonces ese sirve como contraste para hacer lo mismo o no hacer lo mismo, hacer lo contrario. Ese es un eje, el de la experiencia personal, y el otro, el colegiado. Es difícil pero se puede y se debe seguir intentando hacer un taller (...), esa es la única manera de ir haciendo conscientes muchas de las cosas que se hacen sin saber por qué o sin recuperarse EP45.

Por otra parte, la idea de enseñar a jóvenes académicos a dirigir tesis fue considerada por Raúl como “más fácil y al mismo tiempo más complicada” (EP45), porque el escenario actual tiene un horizonte muy distinto del de hace dos o tres décadas:

Ahorita ya está saturado el campo [de ciencias sociales y humanidades], ya hay mucha gente, muchos modos, muchas normas, es un campo muy concurrido,

pero todavía no está maduro como en otros países. En cualquier universidad norteamericana, aunque no sea de las más reconocidas, hay una cultura académica para hacer este tipo de cosas [como la dirección de tesis] más responsablemente, menos al azar, de manera menos incierta EP46.

Esta respuesta de Raúl trajo al diálogo un asunto por lo demás importante: actualmente tenemos en México un gran número de doctores en las áreas de ciencias sociales y humanidades, no todos egresados de programas reconocidos por su calidad, y algunos con escasa experiencia en labores académicas, porque es posible obtener el grado de doctor habiendo pasado de manera inmediata de la licenciatura a la maestría y luego al doctorado, razón por la cual hay cada vez más doctores que obtuvieron el grado a los 28 años (los *baby doc*²²), y muy probablemente no lograron tener de manera paralela las experiencias de formación que se generan en el ejercicio de la práctica académica (docencia, investigación, gestión). Si a ello se le agrega que el único requisito que algunas instituciones de educación superior piden para autorizar a un académico a dirigir tesis de posgrado es haber obtenido el grado de doctor, entonces resulta que es relativamente fácil encontrarse personas que dirigen tesis sin haber tenido experiencia probada en investigación más allá de su tesis, y sin haber participado en algún proceso intencionado a la formación de tutores/directores de tesis.

En relación con este asunto salió a colación que hay países, como Francia, en los que la posibilidad de dirigir tesis de posgrado está condicionada a la acreditación de ciertos procesos de formación posteriores al doctorado por parte de quienes aspiran a desempeñar esa función. Raúl insistió entonces: “no es tener el papel, sino no sé, diez años de experiencia previa en esa línea (...), hay países que son como mercaderes de los grados en competen-

²² Expresión surgida en los últimos años en algunas instituciones de educación superior para referirse a los jóvenes doctores que obtuvieron el grado, pero carecen de experiencia profesional.

cia feroz; para tener el rigor profesional que sería necesario, les falta mucho” (EP47). Por otra parte, ilustró sus planteamientos de la siguiente manera:

Un ejemplo que me deja muy inquieto es el de las publicaciones en revistas indizadas. Hay revistas en donde es muy difícil publicar, pero lo difícil no es por los procedimientos y los criterios académicos, es por otras razones, por los prejuicios, por los grupos, por las mafias, por la incapacidad de seguir normas. Pero aunque haya eso en todas partes, en las revistas en las que se trabaja *seriamente con rigor*, los dictámenes de aquello que rechazan son realmente profesionales, son una enseñanza maravillosa. De eso nos falta mucho todavía en México EP47.

De igual manera, Raúl expresó su preocupación por lo que ocurre en los procesos de evaluación para que un académico pueda ser incorporado o permanecer en el SNI. Como persona que ha formado parte, en varias ocasiones, de los equipos académicos que tienen a su cargo esa responsabilidad, y que volvió a ser incorporado en este tiempo de fuertes intenciones de cambio, reformulación o desaparición de ciertos organismos, se pregunta cómo defender esos espacios, desde allí participa con la convicción de que es *la tensión de un debate orientado con profesionalismo* la que permitirá salvaguardar aquellas decisiones que tienen verdadera trascendencia para la vida académica.

A fin de cuentas, es posible inferir que Raúl considera que la tutoría/dirección de tesis forma parte de ese gran escenario de posibles funciones académicas en las que la clave para el buen desempeño es *el rigor académico ejercido con profesionalismo*. Se trata de un aprendizaje que se consolida a lo largo de la trayectoria de formación y de ejercicio profesional, que no pasa por cursos, seminarios o talleres (aunque estos podrían ser elementos enriquecedores), sino se define por la identidad que han construido los profesionales de los diversos campos de conocimiento, así como por la forma en que han decidido enfrentar las problemáticas que allí surgen.

Segunda lectura. Focalización de cuestiones nodales

1. Las condiciones familiares y los estudios iniciales

Es una realidad que, en el entorno de vida en que nos desenvolvemos, se generan experiencias o condiciones que van definiendo, al menos parcialmente, nuestra forma de respuesta ante las diversas situaciones que enfrentamos. Pero también es cierto que la forma de asimilar aquello que vivimos es diferente en cada persona, de allí que no basta con que un grupo de sujetos viva experiencias comunes, por ejemplo, ser hijos en la misma familia, o alumnos en el mismo grupo escolar, para reaccionar de la misma manera, tomar el mismo tipo de decisiones o conducirse de forma similar en todo los ámbitos de la vida familiar, laboral o social. De allí que las circunstancias de vida de cada persona tengan una influencia importante en su forma de ser y actuar; sin embargo, lo que estas logran, configurar o no, en la persona, pasa por el tamiz de los rasgos de personalidad que cada sujeto va desarrollando y de su forma peculiar de asimilar las experiencias que vive.

Así ocurrió con Raúl, su condición de haber perdido a su padre desde los catorce años, de ser el hijo mayor, con cuatro hermanas menores, y de percibir el esfuerzo de su madre para sacar adelante a sus cinco hijos, parece haberlo impulsado a desarrollar rasgos de *autonomía, independencia y arrojo* que se manifestaron desde que, siendo apenas un jovencito egresado de preparatoria, por su propia iniciativa eligió y gestionó el ingreso a su carrera, buscó la forma de sostener sus estudios y fue lo suficientemente arrojado como para aceptar y realizar un trabajo para el cual todavía no había recibido una preparación específica. Los rasgos antes mencionados fueron una base importante sobre la cual Raúl construyó más adelante su identidad como investigador y como formador.

Aunque las características de su vida familiar en las etapas de niño y adolescente no fueron exploradas (por no ser objetivo del presente estudio), es posible inferir, de manera hipotética, que en ella privó un ambiente que lo impulsó a desarrollar no solo los rasgos ya referidos, sino también cierta avidez por el conocimiento. Sin embargo, las experiencias escolares de Raúl

en las etapas tempranas de su formación lo llevaron a estar inconforme con lo que hacía la mayoría de sus maestros cuando él era estudiante de primaria, secundaria y preparatoria, por eso refirió haber tenido malas experiencias con sus profesores²³ en esas etapas, y afirmó que la forma en que ellos actuaban y el tipo de actividades que los ponían a realizar se convertían en un conjunto de estímulos aversivos que a él le hacían dormirse en clases; a partir de esas experiencias construyó *una imagen de cómo no debería ser la docencia*.

Raúl se describió a sí mismo como *rebelde* en múltiples ocasiones, calificativo cuyo sentido fue comprendido por los autores de este trabajo cuando explicó que, en el afán de contrarrestar la mala actuación de algunos de sus profesores, se le fue haciendo un patrón de decir *no*, lo cual permitió comprender que, detrás de esa actitud de aparente rebeldía que adoptó ante sus profesores desde la educación básica, había un reclamo no satisfecho sobre las formas en que algunos de estos ejercían la docencia.

Así, desde el Raúl niño y adolescente, fue apareciendo un esbozo de personalidad y de actitud que fue sentando las bases para imprimir ciertos rasgos a su proceso de formación y desarrollo profesional posterior.

2. Huellas de la trayectoria de formación y de sus formadores

Ya en la etapa de licenciatura, Raúl acentuó los rasgos personales que había venido desarrollando, pero además se convenció de que los retos de aprender no solo tendrían que ser para sí mismo, sino también para sus profesores; así es como convirtió su estancia en la licenciatura en una constante *batalla* con sus profesores, la cual consistía en cuestionar todo, y hacerlo en la forma que ya había convertido en su estilo propio de responder: “no, y eso por qué”.

²³ En esta segunda lectura se utilizan de manera libre las afirmaciones que hizo Raúl porque ya fueron referidas como citas en la primera lectura, pero se sigue haciendo notar que las afirmaciones son suyas.

Lo que Raúl encontró en la mayoría de sus profesores de licenciatura fue de otra naturaleza; a ellos los describió como gente muy comprometida con construir una cosa que no existía, una cosa nueva; profesores que formaron estudiantes exploradores, comprometidos y muy tercos. Tal parece que Raúl encontró exactamente el tipo de carrera afín con su forma de entender lo que tendría que ser su formación, entonces consideró que esos estudios lo iniciaron en la investigación antes de llegar al posgrado, porque la escuela de ciencias de la comunicación tenía un plan de estudios basado en la ruptura, en ella se hacía trabajo en seminarios, en un ejercicio constante de hablar, escuchar, leer y escribir, donde el aprendizaje no se asociaba con pasar unos exámenes y se fomentaba que los estudiantes fueran cuestionadores, se pusieran retos y los resolvieran, se opusieran a formas tradicionales y pasivas de enseñar, y fueran capaces de sustentar con productos de buena calidad lo que argumentaban. Así, una gran mayoría de sus profesores fueron excelentes mediadores para propiciar que sus estudiantes desarrollaran algunas habilidades para la investigación (Moreno, 2002), tales como el pensamiento crítico, la creatividad, la argumentación, el pensamiento flexible, la tolerancia a la incertidumbre, entre otras.

Como se ha sostenido en trabajos previos (Moreno, 2005), esta experiencia de Raúl apoya el planteamiento de que, desde los niveles educativos anteriores al posgrado, es posible propiciar la formación para la investigación, no mediante la inclusión de cursos o talleres que así se denominen, sino con las actividades que se realizan para dinamizar los aprendizajes y las prioridades a las que esas son orientadas. Al parecer, esto ocurría en la mayoría de las clases que Raúl tuvo en la licenciatura, las cuales fueron, en los hechos, una especie de preparación remota para la investigación en un campo de conocimiento en el que había mucho por construir: el campo de las ciencias de la comunicación.

Mientras Raúl fue estudiante de licenciatura, su principal interés estuvo en librar de la mejor manera esa *batalla* que entablaba con sus profesores en la demanda de lograr que ambos (profesores y estudiantes) dieran todo de sí mismos para lograr sus objetivos de formación de la mejor manera. En

ese momento ni siquiera consideró la posibilidad de dar clases o dedicarse a la vida académica como profesión, pero una vez egresado, fue invitado a participar como docente en su misma carrera; entonces aceptó dar clases de producción audiovisual, algo que sí sabía, pero también de teoría de la comunicación, de lo cual, al parecer, en ese momento nadie sabía, pero él aceptó hacerlo tomándolo como un buen desafío. De nuevo, el arrojo y los desafíos volvieron a aparecer en su estilo de tomar decisiones.

Entonces Raúl vivió una *experiencia cumbre*²⁴ que lo llevó a descubrir que la docencia, tal como la entendió y la ejerció desde entonces, es algo que *abre todas las preguntas*, y que hay formas alternativas de ejercerla, mucho más motivadoras e incitadoras de retos para facilitar que los estudiantes logren aprendizajes realmente significativos. Por otra parte, los rasgos de personalidad que él había venido desarrollando, así como la riqueza de sus experiencias, especialmente las que tuvo con los buenos profesores de la licenciatura que cursó, le dieron a su docencia el matiz de provocadora de preguntas, de reflexión, de innovación, de búsqueda, de retos para él y sus estudiantes. Pero no solo eso, sino que, estando ya involucrado con sus alumnos de licenciatura, se dio cuenta de que *vale más la pregunta que la respuesta, es decir, la investigación*. Así fue como descubrió su vocación para la vida académica, pues, además de su inserción en la docencia y la investigación, se había ido contactando con múltiples asociaciones nacionales e internacionales vinculadas con las ciencias de la comunicación. Desde entonces, la vida académica, en la que decidió permanecer, lo ha mantenido motivado a todo lo largo de su trayectoria profesional.

La elaboración de sus tesis de licenciatura, maestría y doctorado supuso para Raúl un fuerte trabajo de argumentación para convencer a sus directores de tesis de que lo que él quería investigar tenía sentido, aunque no se

²⁴ Entendida como experiencia que deja tal huella en la persona que se convierte en sustento de nuevas formas de concebir y de hacer en determinado ámbito de la vida; en este caso, en la manera de comprender y llevar a cabo el ejercicio de la docencia y la investigación.

tratara de estudios sobre relaciones entre variables al estilo de los que solían hacerse en aquella época. En la tesis de licenciatura elaboró una especie de manual de teorías de la comunicación en el que aprovechó la experiencia que había tenido a cargo de ese curso (que le había supuesto un gran reto) y aportó un elemento valioso a quienes siguieran encargándose de él. En la tesis de maestría hizo una sistematización documental de la investigación de la comunicación en México en el periodo 1956-1986, y en la tesis de doctorado decidió trabajar sobre los procesos de construcción del campo de la comunicación, con la intención explícita de aprender metodología.

Hay varios elementos que destacar en la forma en que Raúl decidió las temáticas y los énfasis que daría a las investigaciones que emprendió como tesis: en primer término, la no sumisión a los temas y estilos de investigar vigentes en la época, rasgos en los que manifestó, una vez más, el espíritu creativo y la actitud de reto que se habían convertido en parte de su identidad como estudiante, y luego como profesional; en segundo término, la vinculación de sus investigaciones con el campo de conocimiento en que se desenvolvía y con la práctica de la docencia y la investigación que en este iba teniendo; en tercer término, la claridad con que precisó los objetivos de aprendizaje que quería tener en sus experiencias de formación, sobre todo cuando fue estudiante de maestría y doctorado.

Los elementos anteriores permiten corroborar, con Ferry (1991), que cada quien se forma a sí mismo, y aunque cuenta con el apoyo de diversas mediaciones (entre ellas las de los profesores), estas impactan en cada persona de diferente manera. El caso de Raúl aporta evidencia de un proceso de conformación de la identidad profesional asociado en primer término a su forma peculiar de comprender el aprendizaje y la docencia; a la claridad de metas que había aparecido siempre en sus decisiones; así como al arrojo, la disposición a los retos y la postura de desafío que siempre lo han caracterizado.

Raúl destacó, en diversos momentos de las entrevistas que se le hicieron para la presente investigación, algunas huellas que sus profesores dejaron en él y que aportaron elementos a ese proceso de formarse a sí mismo:

- Las de aquellos profesores de primaria, secundaria, preparatoria, e incluso alguno de licenciatura, que le permitieron descubrir *cómo no debería ser la docencia*, pues ellos la ejercían de manera muy poco motivadora para los estudiantes, sobre todo por la escasa relevancia de las actividades con que pretendían propiciar aprendizajes.
- Las de la mayoría de sus profesores de licenciatura que, siendo fieles al modelo innovador con que se había diseñado en el ITESO la carrera de ciencias de la comunicación, se esforzaban por construir ese algo nuevo y diferente que se pretendía que de él emanara, demandando a los alumnos argumentar, hablar, escribir, innovar, en el marco de un estilo de docencia que así había sido concebido.
- Las de profesores destacados, como Pablo Lasso y Luis González Martínez, con quienes empezó a incursionar en aspectos de metodología y de educación.
- Las de su director de tesis en el doctorado, Enrique Sánchez Ruiz, quien no solo aceptó dirigirlo, sino, además, adaptó su estilo de dirección para que Raúl trabajara en la misma temática en que había producido los últimos quince años, pero ahora con la intención de enfocarse principalmente en aprender metodología, que era la meta que se había planteado para esa etapa de estudios, a pesar de que Enrique conocía que Raúl era *demasiado anarquista* como para someterse pasivamente a las orientaciones metodológicas que se le dieran o a un pensamiento racional demasiado elaborado. Así, Raúl vivió la experiencia de haber pedido ciertas condiciones al inicio del doctorado, las cuales le fueron aceptadas; esto es: logró ser partícipe de decisiones relativas a su formación doctoral desde su llegada al programa.
- Las de aquellos profesores que fueron excesivamente rigurosos en sus exigencias a los doctorandos, pero además descalificaban de manera indiscriminada a todos los miembros de un campo de conocimiento, por ejemplo, a todos los comunicadores. Con ellos Raúl aprendió que las relaciones entre pares hay que construirlas más allá de prejuicios y en

interacción con ellos; por eso se puso el reto de hacer *amistad académica* con aquellos profesores que incurrían en ese tipo de descalificaciones sin tener mucho conocimiento de causa. Así, sus aprendizajes fueron también en aspectos relacionales propios de las comunidades académicas.

- Las de profesores como Fernando Leal Carretero, quien le cuestionó su forma de escribir, pero luego le abrió orientaciones sumamente valiosas sobre cómo hacer para que sus ideas fueran más fáciles de comprender por parte de los lectores, lo que cabe en ese tipo de aprendizajes que son designados como *mañas* propias del oficio.
- Las de aquellos lectores de su tesis que le abrieron nuevos panoramas teóricos o metodológicos como alternativas a considerar, tal como lo hizo Carmen Castañeda, historiadora que le planteó la alternativa de la prosopografía con los trabajos de Roderic Ai Camp, cuando él estaba recurriendo a planteamientos de Bourdieu que resultaban demasiado densos para explicar algunos de los hallazgos que había tenido en su investigación.

Así, los profesores de Raúl, tanto los que fueron identificados por él en un nivel de excelencia, como los que dejaron algo o mucho qué desear, imprimieron huellas importantes en su formación; la reflexión sobre esas actuaciones le permitió discernir con claridad a cuáles de sus profesores estaba dispuesto a emular y cuáles eran contraejemplos de lo que tendría que ser el ejercicio de la docencia. A fin de cuentas, los rasgos personales de rebeldía y reto que lo caracterizaron desde niño, su intuición sobre lo que habría de ser una forma motivadora de desempeñar la docencia, así como lo que iba descubriendo en el ejercicio mismo de su práctica docente, llevaron a Raúl a construir su propio modelo de docencia, con el cual sigue trabajando hasta la fecha.

3. Aprendizajes de la experiencia en la tutoría y dirección de tesis

Desde que Raúl se refirió a sus primeras experiencias de dirección de tesis en licenciatura, destacó que, en ese proceso, hay oportunidades de apren-

dizaje tanto para el estudiante como para el director; pero también, que la función del director tiene variaciones, dado que cada estudiante es distinto y que el tutor se involucra de diferente manera con sus tesis según las áreas de interés que comparten y el grado de afinidad que se logra establecer entre tutor y tutorado.

En relación con la dirección de tesis en maestrías orientadas a la investigación, Raúl señaló que esta es más difícil que la de doctorado, porque si la gente ya pasó por una maestría, cuando llega al doctorado ya no es su primera experiencia de investigación, pero sí lo es en la maestría, pues, aunque en esta quizá se aborden temas más acotados, no por eso son menos densos, y los estudiantes suelen contar en esa etapa con menos herramientas teóricas y metodológicas para realizar investigación que cuando llegan al doctorado. Este señalamiento de Raúl admite la acotación de que, en las condiciones actuales, en que existen maestrías y doctorados con orientación profesional, además de los tradicionalmente orientados a la investigación, se presentan serios retos para algunos estudiantes que, habiendo cursado una maestría con orientación profesional, llegan a doctorados con orientación a la investigación y entonces tendrán allí su primera experiencia de investigación, lo cual ha de ser motivo de reflexión y de toma de decisiones para quienes están a cargo de los procesos de selección de estudiantes en programas doctorales.

En congruencia con la postura personal que tuvo a lo largo de su trayectoria de formación, la cual se caracterizó por la no dependencia de sus profesores, la iniciativa para gestionar sus propios recursos para aprender, la convicción de que se aprende a investigar haciendo preguntas y no buscando respuestas, así como la certeza de que hay que interactuar con los profesores tanto como sea necesario, Raúl plasmó la postura que tendría como tutor/director de tesis en un gran principio (citado más arriba) que comunica a los estudiantes de la siguiente manera: “yo no te voy a decir qué hagas ni cómo lo hagas ni por qué lo hagas, yo lo que voy a hacer es *leerte y cuestionarte*, tu tarea va a ser saber progresivamente por qué, por lo tanto yo no te voy a buscar nunca, cuando te haga falta que yo te lea me hablas,

nos ponemos de acuerdo y te leo con todo gusto, pero si no me llamas, yo no te voy a buscar”. Ese *te leo* al que Raúl hace referencia es una especie de abreviatura para designar un encuentro de tutoría en el que no se limitará a dar lectura a los textos que en su caso le lleve el estudiante, sino que *interactuará* con él en tareas como el análisis, el diálogo, el debate y los diversos cuestionamientos que trae consigo todo proceso de investigación.

Por otra parte, el gran principio orientador de su función como tutor/director de tesis, que en una primera lectura podría dar la impresión de cierta rudeza, es coincidente con lo que se denomina *estilo orientador* en el ejercicio de la tutoría, en el que, de acuerdo con los planteamientos de Moreno y De la Torre (2020):

El protagonismo está puesto en el investigador en formación, quien es considerado como el actor fundamental en la elaboración de la tesis y en el proceso de formarse para la investigación (...), de tal manera que hay una especie de acuerdo entre director de tesis y tesista, el primero de ellos con la decisión pedagógica de no resolver aquello que el estudiante puede lograr por sí mismo; y el segundo, dispuesto a superar los retos que el avance de la investigación le plantea, buscando él mismo los recursos que podrían apoyarlo y recurriendo en última instancia a la interlocución con su director de tesis (p. 20).

La respuesta de los estudiantes ante ese gran principio establecido por Raúl, el cual orienta de manera sustancial su forma de desempeñar la función de director de tesis, ha sido variada: algunos estudiantes han preferido buscar otro tutor porque consideraron que habían llegado al doctorado a ser formados y no a formarse para la investigación; otros han trabajado en las condiciones establecidas, pero lo han hecho con mucho esfuerzo, sobre todo al inicio del proceso; otros lo descubrieron como una gran estrategia para desarrollar autonomía e independencia intelectual y, por la calidad de las tesis que elaboraron bajo ese estilo de dirección, algunos han obtenido premios.

La reflexión sobre lo ocurrido en esas experiencias ha permitido a Raúl evolucionar, no hacia la sustitución del gran principio que asumió, porque sigue convencido de él; sino en aspectos como la *sensibilidad*²⁵ a cuantas variables puede haber en juego, lo que lo ha llevado a cuidar más cosas con la intención de descubrir qué pasa con cada estudiante, cosas que no le parecerían importantes si no fuera por estarlas atendiendo en ese ámbito. Dicho en otras palabras, ha aprendido de sus experiencias como director de tesis, ha tomado ciertas decisiones a partir de esos aprendizajes y sigue trabajando, según expresó, desde la convicción de que tiene que aprender cómo ser más sensible, saber administrar a qué horas callarse, y hasta dónde llegar.

De alguna manera, esa evolución ha alcanzado también a su forma de involucrarse con los estudiantes a quienes dirige la tesis, pues, de haber comenzado planteando que su relación con ellos era estrictamente académica, pasó a reconocer que, si la clave de su forma de ejercer la función de tutoría es la *interacción* con los estudiantes, esta es una relación sumamente compleja que termina involucrando a toda la persona, por lo cual resulta prácticamente imposible hacer separaciones tajantes entre sus diversas dimensiones e involucrarse solo con la dimensión académica o cognitiva del tesista. Los autores de esta obra han insistido en diversas publicaciones (Moreno y Torres, 2018) en que al posgrado llega la persona total, y por lo tanto no se puede dejar de lado su dimensión socioafectiva cuando se pretende ser mediador que facilite su formación para la investigación; en esto coinciden cada vez más investigadores de esta temática, como Difabio (2001) y Fernández (2018).

Con plena conciencia de que la tutoría es asunto de *uno por uno*, dado que cada persona y cada investigación son únicas, Raúl compartió que, al menos al inicio de cada relación de tutoría, sí tiene una especie de guion común, el cual consiste, en primer término, en explorar quién es el estudiante al que va a dirigir la tesis, qué experiencia tiene en investigación y por qué quiere realizar el estudio que está proponiendo para su tesis,

²⁵ Palabra textual utilizada por Raúl.

todo esto para conformar un primer diagnóstico de cuál es el punto de partida; en segundo término, para conocer a qué está dispuesta la persona y cuán segura está de lo que hace. Posteriormente plantea al estudiante *el gran principio* desde el cual él dirige tesis y lo deja unos días para decidir si puede trabajar en una dinámica de compromiso, independencia y autonomía intelectual como la que implica trabajar en congruencia con dicho principio. Si el estudiante acepta trabajar en esas condiciones, de allí en adelante no hay guion común, las pautas de la interacción varían conforme a las características de cada tesista y de la investigación que realiza, en lo que podría designarse como una tutoría personalizada (Del Rincón, 2000).

Esta estrategia inicial de diagnóstico permite a Raúl considerar cómo y con qué ritmo puede ir dejando que el tesista sea el principal gestor de su proceso de formación. Así, *el gran principio* que él asume sigue siendo el mismo, pero el ritmo y la intensidad con que lo incorpora en el proceso de tutoría/dirección de tesis varían según las características de cada caso. Algo que él interpreta como señal de que las cosas van bien es cuando muy pronto puede centrarse en la *interacción* con el estudiante (entendida esta como se describió en párrafos anteriores), e incluso considera que un indicador interesante de que la tutoría *está produciendo* es cuántas cosas tiene que leer él, que no conoce, para poder seguir el proceso del estudiante.

Cuando Raúl descubre que las cosas no van bien, entonces decide volver a empezar y complementar su mediación con otras estrategias, como la de enviar a su tesista a dialogar con algún académico, la de indagar qué influencias está teniendo el estudiante, ya sea de sus compañeros o de otros profesores, porque estas pueden llevarlo a confusiones, sobre todo si el estudiante es de los que consideran que han de ser *obedientes* a todas las observaciones que reciben de sus tutores y lectores sin someterlas a un análisis crítico, o si espera que todas esas observaciones sean coincidentes entre sí, lo cual raras veces ocurre. De allí la necesidad de que los estudiantes desarrollen habilidad para hacer *incorporación crítica de la crítica* (Moreno, 2010; Moreno, Torres y Jiménez, 2014; Moreno y De la Torre, 2020) y

asuman que argumentar y contraargumentar es la vía para apoyar las decisiones que tomen en forma posterior a una lectura crítica de sus trabajos.

La dirección de tesis, cuando es realizada por formadores comprometidos, es una tarea que trae consigo una carga fuerte de responsabilidad y de preocupación por ir viendo cómo evoluciona el estudiante y cuánto va logrando sus metas de formación; de ello dieron cuenta los comentarios de Raúl en los que refirió que su posibilidad de gozar las tareas propias de la dirección de tesis está asociada a la forma en que el estudiante logra, o no, encontrar el punto que le permita ir teniendo avances significativos y de calidad en su investigación; esto fue identificado por él como un aprendizaje difícil para ambos, por lo que resulta muy satisfactorio para el director (y desde luego para el tesista), darse cuenta de que algo *ahora sí salió*. Es así como, afortunadamente, tarde o temprano llega ese *gozo pedagógico* al que Van Manen (2010, p. 29) describe como “la fascinación por el crecimiento del otro”.

Cuando se le pidió a Raúl pintarse a sí mismo como tutor/director de tesis, respondió que le gustaría que el eje que lo definiera fuera el de *responsable*; quizá una de las manifestaciones de esa responsabilidad es precisamente su disposición a centrar la tutoría en la *interacción*, lo cual implica que, en sus encuentros con el estudiante, ambos participan en tareas de análisis, diálogo, debate, cuestionamiento, observación, reflexión, entre otros. Es en una interacción como la que él promueve, donde se va tejiendo la historia de cada proceso de formación, el cual responde a las condiciones únicas de cada estudiante y de la investigación que realiza.

Por otra parte, cuando se le pidió a Raúl referir si hay aprendizajes que él haya tenido, derivados de la observación o la interacción con sus colegas respecto de las formas de llevar a cabo la dirección de tesis, señaló ejemplos y contraejemplos:

- Aprendizajes a partir de lo que realizan aquellos directores que han desarrollado una gran habilidad para conectar y estimular el punto

exacto de cada estudiante, me fijo cómo le hacen para ser tan precisos y atinados.

- Aprendizajes de lo que no tendría que hacer el director de tesis: uno, poner a trabajar a los alumnos para sí mismo, incluso llegando hasta a plagiar la producción de sus estudiantes, lo cual desconcierta a estos y les pone muy mal ejemplo; dos, el que orienta proyectos distintos de una sola manera, ya sea temática o metodológicamente, presionando prácticamente a que sus estudiantes hagan solo el tipo de estudio que él sabe o le gusta hacer.

4. Una visión de la formación de otros tutores/directores de tesis

En México existen académicos que son excelentes directores de tesis, pero también otros que han llegado al desempeño de esa función por motivos diversos, que no siempre los orientan a privilegiar la responsabilidad y la calidad. Es relativamente fácil encontrarse personas que dirigen tesis sin tener experiencia probada en investigación más allá de sus propias tesis, y sin haber participado en algún proceso dirigido a la formación de tutores/directores de tesis. Hace falta una cultura académica en la que la dirección de tesis se lleve a cabo con más conocimiento de causa, más responsablemente, menos al azar, de manera menos incierta. Dicho en otras palabras, hacen falta espacios de formación para facilitar la inmersión de los académicos en una función que es de suma trascendencia: la formación de investigadores que se encuentran en la etapa de elaboración de tesis en programas de posgrado.

Raúl considera que la formación de tutores/directores de tesis habría de tener dos ejes: el de la experiencia personal y el colegiado. Los académicos que laboran en instituciones de educación superior y se desempeñan como directores de tesis vivieron la experiencia de haber sido formados para la investigación, en el mejor de los casos desde niveles previos al posgrado, dentro o fuera de actividades escolares, o por lo menos en los estudios de maestría y doctorado en los que tuvieron que realizar investigación para poder presentar su tesis de grado. Además, si se desempeñan como

investigadores, tienen otra valiosa fuente de experiencia, pues el oficio se consolida ejerciéndolo, reflexionando sobre lo que se hace y aprendiendo de ello. Entonces, desde la experiencia personal de *haberse lanzado al agua*, cada académico ha construido un modelo de dirección de tesis que va poniendo a prueba y que consolida o reformula según los resultados que obtiene. Entonces, cuenta al menos con ese modelo creado por él, como punto de partida para ponerlo en común con otros académicos que comparten o se inician en la función de directores de tesis, lo que le permite enriquecer a otros y enriquecerse con el intercambio de experiencias en el trabajo colegiado.

Desde esta perspectiva, Raúl considera que la clave para facilitar la formación de tutores/directores de tesis que se van a incorporar a esa función o quieren consolidarse en ella es el trabajo tipo taller, porque esa es la manera de ir haciendo conscientes muchas de las cosas que se hacen sin saber por qué y de recuperar de manera sistematizada aquello que ha probado su efectividad. Esta es una alternativa que considera difícil, pero no imposible.

Por otra parte, la formación de tutores/directores de tesis se ubica en un escenario en el cual los campos de las ciencias sociales y las humanidades están cada vez más saturados, no solo por el aumento de población estudiantil en los posgrados, sino porque se puede obtener el grado de doctor a muy temprana edad (entre 25 y 30 años) si se cursan de manera continua los estudios de licenciatura, maestría y doctorado; por lo tanto, hay quienes son doctores sin haber tenido experiencia profesional de docencia ni de investigación independiente (con sus respectivas publicaciones) en el campo en que se desenvuelven, lo cual se manifiesta en una forma de dirección de tesis que se sustenta en una experiencia apenas incipiente. De allí que Raúl considera deseable que la incorporación a la función de tutor/director de tesis ocurra cuando el académico que la va a desempeñar tenga por lo menos diez años de experiencia y producción en su respectivo campo de conocimiento; he aquí un aspecto más sobre el cual reflexionar por los tomadores de decisiones.

La certeza de que la tutoría/dirección de tesis forma parte de ese gran escenario de posibles funciones académicas en las que la clave para el buen desempeño es *el rigor académico ejercido con profesionalismo* tendrá que ser el principio orientador para quienes decidan buscar y generar experiencias de coformación para que dicha tarea se realice cada vez con mejores niveles de calidad.

Tercera Lectura. Hacia la explicitación de saberes

Como se expresó al inicio de esta obra, su objetivo principal es aportar a una sistematización de saberes construidos a partir de la experiencia de tutores/directores de tesis con amplia trayectoria como investigadores y como formadores. Con la intención de ir dando forma a esos saberes, se recurrió a la elaboración de proposiciones derivadas o inferidas del relato de los participantes y de los diálogos que se tuvieron con ellos en entrevista. En el caso de Raúl, esas proposiciones se articularon en cuatro categorías: aprendizajes clave en la trayectoria de formación, la construcción de la identidad como docente, como investigador y como tutor/director de tesis, estrategias derivadas de la experiencia como tutor y director de tesis, y la formación de tutores/directores de tesis. A continuación se hace una presentación de ellas.

1. Aprendizajes clave en la trayectoria de formación

- Las circunstancias de vida de cada persona tienen una influencia importante en su forma de ser y actuar; sin embargo, lo que estas logran configurar, o no, como huella en la persona pasa por el tamiz de los rasgos de personalidad que cada sujeto va desarrollando y de su forma peculiar de asimilar las experiencias que vive. Este es un aspecto que resulta fundamental como punto de partida en los procesos de formación para la investigación.
- Como estudiante de cualquier nivel educativo, se aprende de los ejemplos y de los contraejemplos; esto es, de los profesores que atienden la

docencia con un nivel de excelencia, pero también de quienes lo hacen de formas que propician aprendizajes de escasa relevancia, así como de quienes ilustran precisamente aquello que no se tendría que hacer en la docencia. La formación de investigadores en el posgrado no queda exenta de esa posibilidad.

- Es posible que el estudiante que se describe a sí mismo como *rebelde* haya encontrado en su forma de actuar una estrategia para manifestar a sus profesores que no está satisfecho con la manera en que estos ejercen la docencia, ni con el tipo de aprendizajes que propician con ella. Se trata de una rebeldía que lo conduce a no asumir pasivamente lo que le es propuesto, a cuestionar, a oponerse, a pedir explicaciones; pero también a sustentar sus reclamos respondiendo con trabajos de buena calidad a las actividades que sí considera relevantes.
- Los retos de aprender no habrán de ser solo para los estudiantes, sino también para sus profesores; los alumnos que se han convencido de esto son los que emprenden una constante *batalla* con sus formadores buscando una justificación de lo que hacen y de por qué lo hacen. Estos mismos estudiantes suelen ser los que logran desarrollar un pensamiento crítico que es fundamental si se pretende aprender el desempeño del oficio de investigador.

2. La construcción de la identidad como docente, como investigador y como tutor/director de tesis

- Las experiencias de formación más significativas para los estudiantes ocurren cuando logran interactuar con profesores interesados en formar personas exploradoras, comprometidas y aguerridas para lograr los objetivos que se proponen. El trabajo en seminarios, en un ejercicio constante de hablar, escuchar, leer y escribir, donde el aprendizaje no se asocia con pasar unos exámenes y se fomenta que los estudiantes sean cuestionadores, se pongan retos y los resuelvan, se opongan a formas tradicionales y pasivas de enseñar, y sean capaces de sustentar con

productos de buena calidad lo que argumentan, trae consigo, además de aprendizajes relevantes, una preparación remota o próxima para el aprendizaje del oficio de investigador.

- La mayoría de los académicos que laboran en instituciones de educación superior se inicia en la docencia sin haber tenido una preparación específica para esa función; tiene ciertas ideas aprendidas de la forma en que sus profesores la ejercieron, y llega a hacer sus propios descubrimientos en relación con esta una vez que se inicia en la carrera docente. Quien logra descubrir que la docencia es algo que *abre todas las preguntas*, que hay formas alternativas de ejercerla, mucho más motivadoras e incitadoras de retos para facilitar que los estudiantes logren aprendizajes realmente significativos, dará a su desempeño docente el matiz de provocador de preguntas, de reflexión, de innovación, de búsqueda y de retos tanto para él como para sus estudiantes.
- Un descubrimiento de especial relevancia, que puede ocurrir aun antes de tener acceso a programas sistematizados de formación para la investigación es darse cuenta de que *vale más la pregunta que la respuesta; es decir, la investigación* y que la clave del oficio de investigador es esa: plantear preguntas relevantes con potencial de que la búsqueda de respuesta para ellas demande la generación de nuevo conocimiento.

3. Estrategias derivadas de la experiencia como tutor y director de tesis

- El desempeño de la función de tutoría/dirección de tesis lleva consigo el compromiso de promover que sea el propio tesista quien tome las decisiones de orden teórico, metodológico e instrumental en la investigación que realiza. El director de tesis y los miembros del comité tutorial habrán de ser mediadores que lo ayuden a abrir panoramas, le permitan analizar diversas alternativas y dialoguen con ellos sobre la pertinencia de lo que deciden. Aun con el riesgo de que el estudiante se equivoque y tenga que desandar algunos pasos ya dados, si pretende ser investigador,

necesita formarse en esa autonomía e independencia intelectual que se manifiestan en la toma de decisiones sólidamente argumentadas, y sus formadores tienen que darle oportunidad de ello; desde luego, sin confundir esa postura con el abandono del tesista a su propia suerte.

- El tutor/director de tesis que realiza su función de manera responsable y comprometida se preocupa por desarrollar una *sensibilidad pedagógica* (Van Manen, 1998) que le permita darse cuenta de quién es el tesista que tiene a cargo, cuáles son sus fortalezas y debilidades, cómo reacciona ante diversas formas de demandarle aquello que necesita hacer o aprender, cuándo y cómo puede avanzar en el proceso de mediar para que el estudiante se convierta en gestor de su propia formación. Por ello se afirma que la atención que el director de tesis brinde a sus tesisas ha de tener las características de una tutoría personalizada.
- De manera estrechamente vinculada con la *sensibilidad pedagógica* que desarrolle el tutor/director de tesis, ocurrirá su compromiso con la búsqueda de las estrategias de formación que respondan de mejor manera a las características y necesidades de cada estudiante, así como de la temática que aborda en su tesis y del tipo de investigación que decidió realizar. El director de tesis y los miembros del comité tutorial habrán ser críticos, pero también orientadores, sin traspasar el límite del respeto a las decisiones del estudiante y cuidando de que este aprenda a hacer *incorporación crítica de la crítica*.
- Los aprendizajes de un estudiante que se encuentra en proceso de formación para la investigación en un posgrado pasan también por el descubrimiento de que las relaciones entre pares hay que construirlas en interacción con ellos y más allá de prejuicios, puesto que el oficio de investigador se lleva a cabo en un campo de conocimiento en el que existe todo tipo de vínculos, competencias y posiciones de poder (Bourdieu, 2003), en las que inevitablemente el investigador participa por el solo hecho de aparecer en el campo y, en un momento dado, por pertenecer a él.

- La función del director tiene variaciones, dado que cada estudiante es distinto, el tipo de interacción que es posible establecer con cada uno de ellos es diverso, y la involucración tutor-tutorado también ocurre de diferentes maneras según las áreas de interés que comparten y el grado de afinidad que logra establecerse entre ambos. Se trata de afinidad académica, cognitiva, temática, metodológica y socio-afectiva; por ello, todas las dimensiones de la persona quedan involucradas en los procesos de formación y todas necesitan ser atendidas de manera intencional cuando se pretende formar investigadores en el posgrado.
- En términos de formación para la investigación resulta fundamental que el director de tesis tenga clara la intencionalidad de esta según la orientación (profesional o a la investigación) que tenga el programa en el que está inscrito el estudiante. No se puede aplicar el mismo tipo de estrategias de formación en una y otra orientación, ni pedir el mismo tipo de tesis; pero en ambos casos será necesario incorporar un eje de formación para la investigación cuyas características respondan a la naturaleza y los objetivos de la formación que se persigue en cada tipo de posgrado (cfr. Torres, Rosas y Morales, 2020).
- En los procesos de formación para la investigación en el posgrado, los encuentros entre el director de tesis y el tesista no habrán de limitarse a dar lectura y hacer observaciones a los textos que en su caso haya elaborado el estudiante, sino a una *interacción* entre ambos centrada en tareas como la reflexión, el análisis, el diálogo, el debate y los diversos cuestionamientos que trae consigo todo proceso de investigación; es en la interacción donde se teje la historia de cada proceso de formación. En ese marco de interacción se habrá de propiciar que el estudiante sea el principal actor en la gestión de su propio proceso de formación y argumente las decisiones pertinentes para la investigación que realiza. Esta es una visión de la tutoría/dirección de tesis que se enmarca en un estilo *orientador*, conforme fue caracterizado por Moreno y De la Torre (2020).

- En tanto estrategia de formación personalizada, la tutoría/dirección de tesis suele estar orientada por ciertos principios, los cuales son establecidos de manera individual por quienes desempeñan esa función, pero no son asumidos como ruta única y segura para llevar a todos los estudiantes a la meta propuesta de calidad. El estilo de tutoría que cada director de tesis asume y los principios que en él establece están estrechamente vinculados con las experiencias que tuvo como estudiante con quienes fueron mediadores en su proceso de formación para la investigación, con las experiencias derivadas de su práctica como investigador y con lo que ha ido aprendiendo en su práctica como tutor/director de tesis. Más allá del marco que le proporcionan esos principios orientadores, el tutor/director de tesis busca y pone a prueba estrategias acordes con la situación específica de cada uno de sus tesisas.
- La dirección de tesis, cuando es realizada por formadores comprometidos, es una tarea que trae consigo una carga fuerte de responsabilidad y de preocupación por ir viendo cómo evoluciona el estudiante y cuánto va logrando sus metas de formación. La posibilidad de gozar las tareas propias de la dirección de tesis está asociada a la forma en que el estudiante logra, o no, encontrar el punto que le permita ir teniendo avances significativos y de calidad en su investigación. Esto es un aprendizaje difícil para ambos, pero afortunadamente posible.

4. La formación de tutores/directores de tesis

- Observar y analizar en el transcurso de la vida cotidiana institucional lo que realizan los pares académicos en la dirección de tesis es fuente de diversos aprendizajes, algunos ubicables como ejemplos y otros como contraejemplos. Lo anterior es algo que suele ocurrir en forma un tanto ocasional, pero una estrategia que tendría gran potencial como generadora de aprendizajes sobre la tutoría/dirección de tesis sería el *trabajo colectivo tipo taller* con sesiones periódicas en las que se compartieran experiencias, se evaluara la pertinencia pedagógica y ética de diversas formas en que se realiza la dirección de tesis, se generaran y pusieran a prueba propuestas alternativas, y se sistematizaran saberes derivados de ellas; esta estrategia podría convertirse en una excelente mediación inicial y continua para formarse como tutor y director de tesis.
- La sistematización de saberes sobre la tutoría/dirección de tesis no tiene como finalidad llegar a establecer rutas fijas y siempre efectivas para dirigir tesis, porque estas no las hay, ni siquiera para el caso de estudiantes dirigidos por un mismo tutor, dado el carácter personalizado de la tutoría; pero sí tiene la intención de dar forma a algunos principios orientadores de la acción, a ciertas estrategias probadas cuya efectividad ha sido mostrada de manera reiterada y a destacar el potencial que algunos estilos de tutoría/dirección de tesis tienen para propiciar que los investigadores en formación desarrollen habilidades investigativas.

A fin de cuentas, la tutoría/dirección de tesis forma parte de ese gran escenario de posibles funciones académicas en las que la clave para el buen desempeño es *el rigor académico ejercido con profesionalismo*; este habrá de ser un principio orientador para quienes decidan buscar y generar experiencias de coformación para que dicha tarea se realice cada vez con mejores niveles de calidad.

El conjunto de proposiciones generado en la tercera lectura de este caso fue retomado en el tercer capítulo de esta obra, cuando se hizo una lectura

transversal de las aportaciones que les hicieron los cinco tutores/directores que participaron en esta investigación; a partir de estas se conformó un texto que no pretende tener carácter normativo, pero sí presentar un saber sistematizado que pueda orientar en cierta medida las acciones de quienes se inician en la función de tutoría y dirección de tesis.

Capítulo 3

Una lectura intercasos

Según se expresó en el primer capítulo de esta obra, aquí exploramos experiencias significativas de formadores en posgrado, en su proceso de aprender a ser tutores y directores de tesis, el cual, como todo aprendizaje, ocurre de manera única en cada persona, más aún cuando se trata de una función como la de tutoría/dirección de tesis, que no se aprende asistiendo a un curso, seminario o taller, ni acercándose a un manual, sino tiene una buena dosis de autoaprendizaje que muchas veces transita por caminos de *ensayo y error*; otra de emulación de la actuación de aquellos formadores a quienes les reconocimos un desempeño excelente en nuestra propia formación; una más de lo que vamos reflexionando y construyendo a partir de nuestra práctica como investigadores y como tutores/directores de tesis; así como de lo que los pares académicos y nuestros estudiantes nos permiten ir descubriendo cuando interactuamos con ellos a propósito de la formación para la investigación en el posgrado.

La exploración de las experiencias significativas de los cinco formadores invitados a participar en este estudio se hizo por dos vías: la primera consistió en solicitarles que escribieran un relato libre con foco principal en su trayectoria de formación, en su acercamiento a la investigación y en sus experiencias como tutores/directores de tesis. El hecho de poner por escrito lo que les pareció relevante compartir supuso para ellos un primer momento de reflexión y sistematización de experiencias, entendido como un resultado de tender esa mirada panorámica que recupera hechos rele-

vantes, permite articular lo vivido, comprenderlo con mayor profundidad y comunicarlo a otros.

La segunda vía de exploración fueron las entrevistas que se tuvieron con los formadores una vez que se había leído cuidadosamente su relato escrito y se habían identificado aspectos a aclarar, complementar o profundizar. Las entrevistas tuvieron el tono de conversaciones entre colegas interesados en una misma temática, justamente porque los investigadores responsables del presente estudio trabajan en la línea de formación para la investigación. Así, en este trabajo se recuperaron las experiencias de los cinco formadores invitados, pero estas fueron interpretadas por investigadores que también están involucrados en la misma temática, lo cual no significa que se haya alterado lo que los primeros aportaron; la forma de asegurarlo fue darle a leer a cada uno de ellos el texto en el que se había recuperado su narrativa para que pudieran expresar su conformidad y hacer precisiones si lo consideraban necesario.

Una vez que se recuperó y se dio forma a lo narrado por cada invitado en lo que se denominó *primera lectura*, se procedió a la identificación de aspectos nodales relevantes por la fuerza con que aparecieron en la narración de cada académico, y por su posibilidad de aportar a la elaboración posterior de proposiciones sustentadas en dichas aportaciones; esto fue objeto de la *segunda lectura*, que supuso a los autores de este trabajo hacer algunas interpretaciones y traer al análisis la participación de autores expertos en la temática. Finalmente, en una *tercera lectura* se elaboraron proposiciones a manera de *teorizaciones* incipientes, entendidas como primeras abstracciones que, en su conjunto, expresan saberes derivados de la experiencia que cada invitado participante en este estudio ha tenido en el proceso de aprender a investigar y a ser tutor/director de tesis.

Así, los saberes derivados de la recuperación de experiencias significativas de los participantes en la investigación fueron presentados en forma de proposiciones que, más allá de los referentes empíricos de los cuales surgieron, se plantean en un primer nivel de abstracción; por eso fueron denominadas teorizaciones. Dicho de otra manera, el texto en el que se

registran las experiencias significativas de cada participante (cinco en total) implicó que este recuperara y reflexionara sobre sus experiencias y estuviera en condición de comunicarlas, lo cual supone un trabajo de sistematización (Zúñiga, 1992) personal; además, en forma derivada del análisis e interpretación de lo aportado por el participante, fue posible plantear, en un primer nivel de teorización, lo que es y supone aprender y desempeñar la función de tutor y director de tesis en programas de posgrado.

En el presente capítulo de la obra se tendió una mirada global al conjunto de proposiciones derivadas de los cinco casos y, desde allí, se dio forma a un *saber de la experiencia* sobre la base de una articulación con sentido de dichas proposiciones. Se trata de un saber que aporta: a la comprensión de la naturaleza de la función de tutoría/dirección de tesis en posgrados orientados a la investigación; a la percepción de diversidad de rutas que puede seguir el proceso por el cual un académico aprende a ser tutor y director de tesis; a la identificación de formas en que la trayectoria de formación de un académico llega a permear el estilo que este adopta como formador; a develar y poner a disposición de otros formadores algunas estrategias que han mostrado su pertinencia como mediaciones para apoyar la formación para la investigación de los tesisistas; a la percepción de las dimensiones de la persona, tanto del estudiante como del tutor, que quedan involucradas en los procesos de tutoría/dirección de tesis; a la consideración de alternativas que faciliten, a los investigadores noveles, aprender a ser tutores y directores de tesis. Estos aspectos se asumieron como ejes de la lectura intercasos que se presenta enseguida.

Sobre enseñar y aprender

Existen preguntas que los profesionales de la educación se han hecho reiteradamente a lo largo de los tiempos, algunas de estas tienen que ver con: ¿cómo se llega a ser buen formador? y ¿cómo se llega a ser buen estudiante? Las respuestas han sido múltiples, se han ido dando en forma vinculada con aquello que los grupos sociales, el saber pedagógico y las instituciones educativas han considerado prioritario en determinado momento histó-

rico. Así, en el acontecer del tiempo, se ha pasado por explicaciones del buen proceder de los docentes, basadas en la sabiduría, el sano juicio, la responsabilidad, la claridad del discurso, entre otras, y en relación con los alumnos se ha valorado la obediencia, la disciplina, la constancia, el juicio crítico, la iniciativa, etcétera.

La formación para la investigación en el posgrado no está exenta de ese tipo de interrogaciones, por ello resulta natural plantearse: ¿cómo se aprende a ser buen formador de investigadores en el posgrado, en este caso, buen tutor/director de tesis?, y ¿cómo se aprende a ser buen estudiante en el proceso de formarse como investigador, especialmente en la etapa de elaboración de la tesis de grado? Lejos de pretender dar respuestas exhaustivas para estas preguntas, aquí se plantean, de manera inicial, algunas premisas básicas que se asumen como marco de los planteamientos que se hacen en los siguientes apartados.

Las circunstancias de vida de cada persona tienen una influencia importante en su forma de ser y actuar; sin embargo, lo que estas logran configurar, o no, como huella en la persona, pasa por el tamiz de los rasgos de personalidad que cada sujeto va desarrollando, así como de su forma peculiar de asimilar las experiencias que vive. Este es un aspecto que resulta fundamental como punto de partida en los procesos de formación para la investigación, pues todos los participantes (el investigador en formación y los formadores) tienen algunos principios de actuación vinculados a su forma particular de asimilar las experiencias vividas.

La identidad como investigador y como tutor/director de tesis se construye en un proceso de larga duración cuyos inicios, como se expresó más arriba, podrían ser localizados desde antes de llegar a la educación superior. En tanto proceso íntimamente asociado a la conformación de los rasgos de personalidad que cada sujeto va incorporando a su forma de ser y estar en el mundo, no puede acotarse temporalmente y sigue abierto a la evolución, por lo menos, durante toda su vida profesional.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que la mayoría de los académicos que laboran en instituciones de educación superior se inicia en la

docencia sin haber tenido una preparación específica para esa función, tiene ciertas ideas sobre su desempeño aprendidas de la forma en que sus profesores la ejercieron, y llega a hacer sus propios descubrimientos en relación con esta una vez que se inicia en la carrera docente. Quien logra descubrir que la docencia es algo que *abre todas las preguntas*, y que hay formas alternativas de ejercerla que motiven e inciten a los estudiantes a la superación de retos, lo cual les permitirá lograr aprendizajes significativos, dará a su desempeño docente el matiz de provocador de preguntas, de reflexión, de innovación, de búsqueda y de retos tanto para él como para sus estudiantes; así es como sucedió prácticamente con todos los participantes invitados a esta investigación, con las peculiaridades de cada caso.

Ahora bien, como estudiante de cualquier nivel educativo, se aprende de los ejemplos y de los contraejemplos; esto es, de los profesores que atienden la docencia en un nivel de excelencia, pero también de quienes lo hacen de formas que propician aprendizajes de escasa relevancia, así como de quienes ilustran precisamente aquello que no se tendría que hacer en la docencia. La formación de investigadores en el posgrado no está exenta de esa posibilidad.

Es posible que el estudiante que es señalado o se describe a sí mismo como *rebelde* haya encontrado en su manera de actuar una vía para manifestar a sus profesores que no está satisfecho con la forma en que ejercen la docencia, ni con el tipo de aprendizajes que propician con ella. Se trata de una rebeldía que, en el mejor de los casos, lo conduce a no asumir pasivamente lo que le es propuesto, a cuestionar, a oponerse con sentido, a pedir explicaciones; pero también a sustentar sus cuestionamientos respondiendo con trabajos de buena calidad a las actividades relevantes; esto sería especialmente deseable en aquellos estudiantes que se encuentran en proceso de formación para la investigación en el posgrado.

A fin de cuentas, los retos de aprender no son solo para los estudiantes, sino también para sus profesores; los alumnos que se han convencido de esto son los que cuestionan de manera constante a sus formadores buscando una justificación de lo que hacen y de por qué lo hacen. Esos mismos estu-

diantes suelen ser los que logran desarrollar un pensamiento crítico que es fundamental si se pretende aprender a desempeñar el oficio de investigador.

Aprendizajes que constituyen herramientas básicas para sustentar la formación para la investigación

A lo largo de nuestra producción en la línea de la formación para la investigación hemos sostenido (Moreno, 2002, 2005, 2010) y evidenciado que dicha formación no se inicia cuando la persona ingresa a la educación superior, sino que es posible propiciarla en todos los niveles educativos, aunque no estén incluidos en sus programas algunos cursos o unidades de aprendizaje que se destinen a ello. Es con apoyo en las diversas actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas a propósito de los objetivos del grado que se cursa que se puede poner énfasis en el logro de aquellos aprendizajes (conocimientos, habilidades, actitudes, valores) que se constituirán en herramientas básicas para sustentar la formación para la investigación, las cuales pueden complementarse además con actividades extraescolares. Los académicos invitados a esta investigación identificaron varios de esos aprendizajes y los refirieron como experiencia vivida en su propia trayectoria de formación, o como algo que descubrieron en la experiencia de dirigir a los tesisistas a su cargo.

Hay dos aprendizajes clave que necesitan estar en la raíz de todo proceso de formación para la investigación: por una parte, la búsqueda, el registro y la revisión sistemática de fuentes documentales; por otra, la redacción en su acepción más amplia, que incluye ortografía, sintaxis, argumentación, estructura y articulación lógica de las ideas. Los formadores de cualquier nivel educativo necesitan propiciar dichos aprendizajes en beneficio de las múltiples necesidades de información y de comunicación que demanda la vida cotidiana, así como del desempeño de las diversas profesiones, en especial de aquellas que hacen de la escritura su principal vía de expresión, como es el caso de los investigadores, quienes han de aprender y hacer uso constante de la escritura académica.

En el caso de los estudiantes de posgrado, no se puede asumir que estos *deberían* haber llegado a ese nivel con pleno dominio del manejo de fuentes documentales y de la escritura, porque no se aprende solo en función de la existencia de perfiles de desempeño establecidos como aprendizajes esperados en los programas escolares. Sea cual sea el nivel de dominio que los estudiantes tengan al llegar al posgrado, necesitan continuar desarrollando un buen manejo de esas herramientas, impulsados por sus profesores, sus directores de tesis y por la autogestión del aprendizaje.

La iniciación temprana a una forma de escritura que implique la reflexión personal constituye una estrategia básica que facilitará a los investigadores en formación o en ejercicio, en su momento, el dominio de la escritura académica. Iniciarse o consolidarse en esta última suele ser un reto para la mayoría de los estudiantes de posgrado. Entre las formas posibles de apoyo del tutor/director a la superación de ese reto están: la revisión acuciosa de los textos del tesista, incluida la escritura, acompañada del diálogo que permita a este último caer en la cuenta de lo que necesita mejorar; propiciar el aprendizaje vicario (Bandura y Walters, 1987), pidiendo a los tesisistas la lectura y análisis de múltiples informes de investigación; impulsarlos a la lectura y reescritura de sus propios textos, e incluso realizar algún ejercicio de escritura conjunta tutor/tesista, ambos sentados frente a la computadora, dialogando y escribiendo, como María refirió que hace en algunas ocasiones.

Por otra parte, el aprendizaje de la escritura académica está estrechamente vinculado con la lectura de textos especializados en la temática que aborda el tesista de obras originales de autores reconocidos en el campo disciplinario de interés, así como de publicaciones académicas diversas. Se trata de lecturas en las que no habrá que conformarse con la repetición más o menos comprensiva de las ideas contenidas en los textos leídos, porque no se trata solo de aprender a parafrasear; es necesario analizar y profundizar en los contenidos, identificar argumentos y evaluar su consistencia, así como debatir con los autores y analizar la pertinencia de asumir algunos de sus planteamientos en el marco de la investigación que se está realizando.

El análisis de las aportaciones de los académicos invitados a la presente investigación permite aseverar que las experiencias más significativas en la trayectoria de formación de los estudiantes se viven en interacción con profesores interesados en formar personas exploradoras, comprometidas y aguerridas para lograr los objetivos que se proponen. El trabajo en seminarios, en un ejercicio constante de hablar, escuchar, leer y escribir, donde el aprendizaje no se asocia con pasar unos exámenes y se fomenta que los estudiantes sean cuestionadores, se pongan retos y los resuelvan, se opongan a formas tradicionales y pasivas de enseñar, y sean capaces de sustentar con productos de buena calidad lo que argumentan, trae consigo, además de aprendizajes relevantes, una preparación remota o próxima para el aprendizaje del oficio de investigador.

Un descubrimiento de especial relevancia, que puede ocurrir aun antes de tener acceso a programas sistematizados de formación para la investigación, consiste en que el estudiante se dé cuenta de que vale más la pregunta que la respuesta; es decir, la investigación, y que la clave del oficio de investigador es esa: plantear preguntas relevantes con potencial de que la búsqueda de respuesta para ellas demande la generación de nuevo conocimiento.

La naturaleza de la función de tutoría/dirección de tesis en posgrados orientados a la investigación

En el título de este apartado se ha especificado que se hace referencia a la dirección de tesis en *posgrados orientados a la investigación* porque, en términos de formación para la investigación, resulta fundamental que el director de tesis tenga clara la intencionalidad de esta según la orientación (profesional o a la investigación) que tenga el programa en el que está inscrito el estudiante. No se puede usar exactamente el mismo tipo de estrategias de formación en una y otra orientación, ni pedir el mismo tipo de documento recepcional (en este caso tesis), pero en ambos casos será necesario incorporar un eje de formación para la investigación cuyas características respondan a la naturaleza y los objetivos de la formación

que se considera en cada tipo de posgrado (Torres, Rosas y Morales, 2020). Entonces, habrá que tener presente que todos los planteamientos que se hacen a continuación están referidos al desempeño del tutor/director de tesis en posgrados orientados a la investigación.

En principio hay que especificar que ser tutor o director de tesis es una función que no se reduce al cumplimiento aceptable de un nombramiento institucional; se trata de un desempeño complejo que se aprende principalmente en la práctica cotidiana de esa función, en la que se ponen en juego los aprendizajes de la experiencia que el formador tuvo en su trayectoria de formación, así como los que ha tenido en el ejercicio mismo del oficio de investigar. La pertinencia del desempeño del tutor/director de tesis suele avalarse con la conclusión y defensa de la tesis por parte del estudiante; más allá de eso, es necesario explorar qué ocurrió en la relación tutor-tutorado, qué se permitió hacer o no hacer al estudiante, cómo fue el trato que recibió, cuál fue la frecuencia y la calidad de los espacios que se le dieron para la interlocución, entre otros, porque lo que se genera en el marco de esa relación es uno de los más importantes procesos que pueden contribuir a la consolidación de la formación para la investigación. Elaborar y defender la tesis de grado no es la meta; aprender a investigar y a relacionarse con los pares académicos en un marco de respeto a los principios de ética establecidos por las comunidades académicas sí lo es.

Así, la relación entre tutor y tutorado se construye en cada caso de manera única, por la historia personal de los participantes, por los rasgos de personalidad de cada uno de ellos, por las intenciones profundas con que participan en un proceso de formación, por el nivel de compromiso con que ambos se incorporan a ese proceso, por la temática que abordará el estudiante, y por un amplio conjunto de elementos que inciden en cada situación formativa. Lo anterior trae consigo que no se puedan establecer rutas únicas para dirigir tesis y, por lo tanto, que el formador necesite desarrollar una gran sensibilidad para ir percibiendo las formas más pertinentes de mediar en la formación de cada uno de sus estudiantes.

La dirección de tesis, cuando es realizada por formadores comprometidos, es una tarea que trae consigo una carga fuerte de responsabilidad y de preocupación por ir viendo cómo evoluciona el estudiante y cuánto va logrando sus metas de formación. La posibilidad de gozar las tareas propias de la dirección de tesis suele estar asociada a la forma en que el estudiante logra encontrar, o no, el punto que le permita ir teniendo avances significativos y de calidad en su investigación. Esto es un aprendizaje difícil para ambos, pero afortunadamente posible.

Como se expresó en el primer capítulo de esta obra, la labor del tutor/director de tesis implica también apoyar al estudiante en la búsqueda de experiencias que complementen su formación, tales como la participación en congresos, estancias, seminarios, entre otros. Por ello se afirma que la dirección de tesis no concluye con el envío de la tesis al comité de sínodos: es importante que se motive al estudiante para que publique diversos productos académicos y participe con comunicaciones o ponencias en congresos especializados donde difunda sus avances de investigación o los resultados obtenidos.

Demandas que plantea a los formadores el desempeño de la función de tutor/director de tesis en el posgrado

Entre las diversas publicaciones relativas al desempeño de los tutores/directores de tesis, hubo una (Moreno, 2011) que estuvo centrada en los rasgos deseables en los profesores de posgrado, la cual se elaboró a partir de las experiencias y reflexiones que compartieron estudiantes de doctorados en educación que se encontraban en proceso de formación para la investigación. Aquí miramos ahora lo que se demanda al tutor/director de tesis desde la perspectiva de las experiencias significativas compartidas por los formadores participantes en este estudio. Lo que se presenta en este apartado dista mucho de ser una lista de buenos deseos, o un mero descubrimiento del hilo negro; cada una de las aseveraciones que aquí se hacen ha surgido de un saber de la experiencia derivado de la práctica de uno, varios, o todos los formadores participantes, en su desempeño como

directores de tesis. La evidencia de ello se encuentra en el texto correspondiente al análisis individual de cada uno de los casos.

a) Identificación de necesidades

La tutoría/dirección de tesis demanda a los formadores un cuidadoso trabajo de identificación de las necesidades de formación del tesista, desde el inicio de la relación de tutoría, con especial atención a las que se van haciendo evidentes durante el proceso de elaboración y conclusión de su tesis. Se habla de necesidades de formación en un sentido amplio que involucra construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes, aprendizajes acerca de formas de relación con la comunidad académica, lo cual implica respeto a las normas éticas establecidas por esta, así como la interiorización de *habitus*.

b) Acuciosidad en el seguimiento

Una contribución fundamental del tutor/director de tesis es la revisión acuciosa de los textos del tesista, acompañada del diálogo que permita a este último caer en la cuenta de lo que necesita mejorar; pero no es suficiente con que identifique las inconsistencias y problemáticas que presentan los avances de investigación de los tesisas, es importante que dialogue con ellos, que se las haga notar, para que las perciban, que las reflexionen juntos, y, en consecuencia, busquen algunas mediaciones que los ayuden a superarlas.

La tutoría o dirección de tesis, en tanto actividad compleja con carácter artesanal, exige de los formadores conocimiento especializado, preparación continua, atención cuidadosa, acompañamiento cercano y monitoreo frecuente del progreso del tesista y de la tesis. Si bien una de las funciones clave del director de tesis es aportar en lo metodológico, así como velar por la estructura y la congruencia interna de la investigación, es indispensable que provea apoyo en cada uno de los momentos de la investigación, y comparta con el tesista diversas estrategias (incluso mañas) que ayudan a

resolver problemas en la actividad de investigación, entre estos los relativos a la escritura académica.

En la actividad de investigación, el tesista se enfrenta a diversas demandas de orden teórico-conceptual, metodológico, técnico-instrumental, de análisis, entre otras, que ameritan apoyo con mediaciones diversas para facilitar su comprensión y atención. Abandonar al estudiante con el único argumento de que se pretende propiciar en él la autonomía y la independencia intelectual puede generar un verdadero obstáculo que le impida avanzar. Si bien el desarrollo de ambas es un objetivo prioritario de la formación para la investigación, este ha de ocurrir *en interacción* con el tutor/director de tesis, quien intervendrá tanto cuanto sea pertinente para ir propiciando en el estudiante la deseada autonomía e independencia intelectual.

c) Apertura y flexibilidad

La forma de acompañar a cada estudiante en la elaboración de su tesis tiene rasgos propios del estilo de formación que el tutor/director ha ido conformando a lo largo de su experiencia, pero es necesario que ese estilo esté abierto a los cambios que demandan tanto las características de cada estudiante y de la temática que trabaja, como las transformaciones de la investigación en el campo de conocimiento en que investiga.

Aunque el estilo de tutoría/dirección de tesis construido por cada formador genere resultados favorables y alcance un buen nivel de solidez, es fundamental dejarlo abierto al cambio, a la innovación, no solo por los avances y transformaciones que se generan en la actividad de investigación, sino también por los temas de interés de los estudiantes, y las características con que inician su formación para la investigación en el posgrado. Todos los participantes invitados a este estudio dieron cuenta de algún proceso de evolución en su forma de dirigir tesis, lo cual puede entenderse justamente como manifestación de apertura y flexibilidad.

Incluso cuando se trata de aspectos que suelen ser definidos de manera normativa para todos los estudiantes, el director de tesis necesita ser flexible; un ejemplo de ello puede ser la presentación misma de la tesis, pues, si

bien la lógica del informe de una investigación en formato tesis sigue una estructura, esta puede flexibilizarse en razón de la naturaleza de lo investigado y de la lógica de argumentación con que el informe de investigación fue construido.

d) Conocimiento de la temática y de metodología de investigación

En el mundo académico existe cierto debate acerca de si, para dirigir una tesis, basta con conocer de metodología de investigación, aunque no se tenga mucho conocimiento de la temática que dicha tesis abordará. En ese sentido, los invitados participantes en este estudio coinciden en la necesidad de que el tutor/director de tesis tenga conocimiento profundo de ambos aspectos, pero consideran conveniente que, aunque el director de tesis conozca sobre la temática en cuestión, también haga lecturas paralelas a las del estudiante, para que continúe profundizando en el tema que este aborda. El lector de esta obra recordará que Raúl refirió que un indicador interesante de que el asunto (en el proceso de tutoría) va produciendo es cuántas cosas tiene que leer él, que no conoce, para poder seguir el proceso del estudiante.

Así, es fundamental que el tutor/director de tesis conozca el tema sobre el cual acompaña a un estudiante; sus orientaciones podrán tener mayor pertinencia en la medida en que conozca no solo de metodología de la investigación, sino también del tema elegido por el tesista, pues no se puede orientar sobre algo que no se conoce. En la medida en que el tutor tenga conocimiento del tema que orienta, sus mediaciones tendrán mayor pertinencia y aportarán no solo a la conclusión satisfactoria de la tesis como tal, sino también al proceso de formación para la investigación del estudiante que dirige.

Cuando los estudiantes tienen posibilidad de proponer posibles directores de tesis (como en el DIE del CINVESTAV, por ejemplo), suelen buscar a alguien con afinidad temática, con quien puedan dialogar y trabajar. En ese sentido, un referente clave para los tesistas es percibir que los posibles directores de tesis cuentan con producción académica en la temática en

la que ellos van a investigar, de manera asociada a su identificación como investigadores activos y reconocidos en el respectivo campo de conocimiento.

e) Compromiso

En la relación de tutoría para la dirección de tesis, el punto de partida ha de ser el compromiso que ambos (tutor y tutorado) asuman con un proceso que, de manera oficial, está orientado al fortalecimiento de la formación para la investigación del estudiante que realiza la investigación que presentará como tesis de grado; en los hechos, es fuente de aprendizajes para los dos, así lo declararon todos los invitados participantes en este estudio, hasta el punto de que María, por ejemplo, señaló que la mayor beneficiada en los procesos de dirección de tesis ha sido ella, por lo que ha aprendido de sus tesis.

Una ilustración del compromiso mutuo de quienes participan en un proceso de tutoría y dirección de tesis es el caso del ir y venir propio de los avances de investigación que se van generando: se exige del estudiante compromiso y disciplina para llevar a cabo la entrega en tiempo de avances sólidos de investigación, mientras que el director tiene el compromiso de revisar de manera acuciosa los avances de investigación y entregar de manera oportuna la retroalimentación de dichos avances. Dado que el foco central de este trabajo tiene que ver con el aprendizaje de la función de tutoría/dirección de tesis, en adelante se pone el mayor énfasis en el compromiso del formador que se desempeña como director de tesis.

Muchas de las cosas que ocurren o dejan de ocurrir en un proceso de dirección de tesis son manifestación del nivel de compromiso con que el director ha asumido su función. Un ejemplo de ello es el caso de la explicación que algunos académicos dan al hecho de que un estudiante tenga un atraso considerable en el avance de su tesis o no logre terminarla en el tiempo previsto, argumentando, por ejemplo, que los tiempos de CONACYT son insuficientes; sin embargo, existe evidencia de que el tiempo límite que se establece para la conclusión de la tesis en programas de posgrado no es

por sí mismo un determinante de la calidad de los trabajos, ni de su terminación en el tiempo previsto. Hay factores de mayor peso que explican el atraso o el abandono del programa por parte de algún estudiante, los cuales están relacionados con el nivel de compromiso con que el tutor/director de tesis asume esa función, el cual se manifiesta sobre todo en la calidad del seguimiento que da a sus tesis, sin desconocer la posible presencia de factores vinculados con el compromiso que los alumnos tienen con su propio proceso de formación para la investigación, así como con el tiempo real que ambos le dedican.

Aprender a ser director de tesis es algo que se logra sobre todo en la práctica cotidiana de esa función; se trata de una práctica que necesita cumplir con ciertas condiciones: generosidad del formador para compartir el saber que socializa con el tesista, compromiso permanente con la formación del estudiante por lo menos hasta que este logre la titulación, y búsqueda de mediaciones diversas que, por una parte, respondan de manera pertinente a las características y necesidades de cada estudiante, así como de la temática que aborda en su tesis y del tipo de investigación que decidió realizar y, por otra, posibiliten al tesista un recorrido formativo menos sinuoso mientras aprende el oficio de investigador y descubre el gozo intelectual que acompaña a la generación de conocimiento.

Un tutor/director de tesis comprometido con el seguimiento y el fortalecimiento de la formación de sus tesis también los enseña a comprometerse con su propio proceso y se convierte en motivador importante de la calidad de su respuesta; es como si el director de tesis les abriera un panorama sobre las múltiples tareas que realiza un académico y les fuera enseñando, en el mejor de los casos, cómo se realiza una función tan relevante como es la dirección de tesis. Una identificación plena del tutor/director de tesis con la tarea de investigar y con el campo y las temáticas en que produce conocimiento es, en sí misma, fuente de motivación para sus tesis. En este sentido, todos los invitados participantes en la presente investigación dieron cuenta de experiencias significativas vividas con algu-

nos de sus formadores, las cuales dejaron huella en la forma en que ellos desempeñan actualmente esa función.

f) Respeto a la persona y a sus decisiones

En principio, toda relación de formación habrá de estar signada por el respeto mutuo entre profesor y estudiante; ya no estamos en épocas en que solo la figura del maestro tenía que ser respetada y escuchada, aunque todavía se presentan casos en los que así parece, incluyendo algunos que ocurren en programas de posgrado. Por la naturaleza de esta obra, aquí se hace referencia a las múltiples dimensiones que quedan implicadas en el respeto que un director de tesis ha de tener a sus tesisistas.

Si bien en la tutoría/dirección de tesis hay una relación del tipo experto-novato, ambos son personas que, aunque están en diferente momento de su formación para la investigación, son absolutamente dignas de respeto. En otras palabras, en la relación tutor-tutorado no se tiene que actuar asumiendo que *el saber es poder* y, por lo tanto, el director de tesis es *más respetable* que el estudiante y su posición le da derecho a tener, hacia este, desplantes de rudeza, de desvaloración, de imposición o de agresión en cualquiera de sus formas. Una primera e indiscutible dimensión del respeto implica asumir que el tesisista merece ser respetado en su persona, y actuar en consecuencia. Ni siquiera una respuesta poco comprometida, la lentitud en el avance, la entrega de un trabajo de dudosa calidad, o la infracción a alguna de las normas establecidas por las comunidades académicas, justifican que el director de tesis le falte al respeto a un estudiante.

Otra dimensión de suma importancia en la formación de investigadores es el respeto a las decisiones que, en tanto investigador en formación, el tesisista necesita aprender a tomar. La elección del tema, la construcción del objeto de investigación, así como las decisiones teóricas y metodológicas, corresponden al propio investigador, aun en el caso de que este se encuentre en proceso de formación. Si el director de tesis toma decisiones por el tesisista y se las impone de alguna manera, además de caer en una falta de respeto hacia este, limita el desarrollo de la autonomía y de la indepen-

dencia intelectual que son fundamentales en el desempeño del oficio de investigador. En este sentido, habrá de dialogar con el tesista acerca de las implicaciones posibles de las decisiones que está tomando y analizar junto con él su pertinencia, lo cual es una función específica del acompañamiento que han de realizar los tutores/directores de tesis, pero ello no implica que se impida al tesista tomar las decisiones que le corresponden.

Así, el desempeño de la función de tutoría/dirección de tesis lleva consigo el compromiso de promover que sea el propio tesista quien tome las decisiones de orden teórico, metodológico e instrumental en la investigación que realiza. El director de tesis y los miembros del comité tutorial habrán de ser mediadores que lo ayuden a abrir panoramas, le permitan analizar diversas alternativas y dialoguen con él sobre la pertinencia de lo que decide. Aun con el riesgo de que el estudiante se equivoque y tenga que desandar algunos pasos ya dados, si pretende ser investigador necesita formarse en esa autonomía e independencia intelectual que se manifiestan en la toma de decisiones sólidamente argumentadas, y sus formadores tienen que darle oportunidad de ello; desde luego, sin confundir esa postura con el abandono del tesista a su propia suerte.

Hay que reconocer que la toma de decisiones por parte del estudiante también es un ámbito abierto a la formación y a la intervención mediadora del director de tesis, porque no se trata solo de las grandes decisiones (qué tema, qué teoría, qué método, qué forma de análisis, con cuáles sujetos), sino también de esas que se tienen que ir tomando a todo lo largo del proceso de investigación, porque en su realización se enfrentan diversos retos y problemas de orden teórico-conceptual, metodológico, epistemológico, técnico-instrumental, de análisis, entre otros, los cuales, si no son atendidos y superados a tiempo, pueden convertirse en un verdadero obstáculo en el desarrollo de la investigación.

Una dimensión más del respeto, con fuertes implicaciones de orden ético, demanda que el director de tesis no se apropie jamás de algún producto elaborado por el tesista y lo publique como propio, que no utilice al tesista como mera fuerza de trabajo para sus propias investigaciones y

que, si lo invita como coautor de alguna publicación, lo haga con el reconocimiento correspondiente al peso de la aportación que tuvo en el trabajo conjunto. Una confusión al respecto, que suena a “decisión a conveniencia”, es la de directores de tesis que afirman que, si ellos orientaron o revisaron algún trabajo que el tesista propondrá para publicación, entonces han de ser incluidos como coautores; si este fuera el caso, ninguna tesis tendría como autor único al tesista y aparecería siempre el director de tesis como coautor, lo cual no es aceptado por las comunidades académicas.

Por otra parte, la forma en que el director de tesis y los miembros del comité tutorial hacen crítica al avance de investigación de un estudiante también tendrá que estar signada por el respeto a la persona, teniendo en cuenta que lo que se evalúa es la calidad de su producción y, si bien puede ocurrir que el estudiante necesite comprometerse más con su proceso de formación, eso se le puede hacer notar de forma exigente pero respetuosa. Incluso lo que se pida al estudiante que haga como consecuencia de haber recibido la crítica de sus profesores habrá de ser en el marco de que este necesita aprender a hacer *incorporación crítica de la crítica* argumentando de manera válida lo que decida incorporar, o no, a su trabajo una vez que haya analizado las críticas recibidas y las haya dialogado con su tutor/director de tesis.

Así, el respeto al investigador en formación, por parte de quien funge como su tutor/director de tesis, es fundamental. Se puede afirmar que se está impulsando realmente un proceso de formación si hay respeto a las decisiones del alumno para elegir tanto temáticas de investigación, como referentes teórico-conceptuales y métodos de trabajo; si se lo impulsa a que piense por cuenta propia y vaya más allá de las apariencias; si nadie se apropia de productos que fueron generados por el estudiante; si este recibe un trato digno, el cual incluye la comprensión de que sus productos no comienzan siendo perfectos, sino van evolucionando cualitativamente a medida que consolida sus aprendizajes.

La formación doctoral, en tanto forma más sistematizada (no única) de formar investigadores, habrá de incorporar estilos de tutoría/dirección de

tesis que se caractericen por la cercanía, la interacción, el diálogo, la discusión y el debate, en el marco de la horizontalidad que se gesta cuando se emprende un proceso educativo desde el compromiso mutuo, la sencillez en el trato, la buena comunicación y el respeto que se refleja en la ausencia de desplantes de sabiduría o de autoridad por parte de quienes desempeñan la función de formadores.

g) Equilibrio

Como se ha venido insistiendo, la tutoría/dirección de tesis es una actividad compleja que demanda apoyo constante al tesista sin inhibir el desarrollo de su autonomía e independencia intelectual. Estrategias como dejar al estudiante avanzar en total libertad, o controlar en exceso sus avances, no suelen ser las mejores mediaciones para apoyarlo en la consolidación de su formación para la investigación. Se requiere, entonces, un sano *equilibrio* que atienda al rigor y a la calidad de los avances de investigación, en un marco de respeto a las características personales del tesista y con atención cuidadosa a sus necesidades de formación, para lo cual habrá que tomar muy en cuenta las condiciones de este al iniciar el proceso, así como la forma en que evoluciona su desarrollo en términos de lo que supone aprender el oficio de investigador.

El equilibrio que el tutor/director de tesis ha de aportar al proceso de formación del tesista es fundamental desde el inicio mismo de la relación de tutoría, cuando es posible que el estudiante llegue con ideas vagas sobre lo que quiere hacer, o con expectativas no alcanzables para un trabajo de tesis. Desde ese momento es importante apoyarlo para que precise la pregunta de investigación y plantee objetivos viables, ayudándolo a comprender que se trata de una tesis para optar por un grado académico, no de una investigación para competir por un premio Nobel (Mullens y Killey, 2002).

Por otra parte, al evaluar a un tesista hay que saber equilibrar entre el esfuerzo que realiza mientras trabaja en su investigación y el resultado que obtiene en aspectos fundamentales, como la calidad de su informe; las experiencias de los formadores participantes en este estudio develan que el

resultado ha de tener prioridad, pues en ocasiones hay excelentes esfuerzos que no culminan con resultados sustentables.

h) Sensibilidad pedagógica

El tutor/director de tesis que realiza su función de manera responsable y comprometida suele desarrollar *sensibilidad pedagógica* (Van Manen, 1998); esta es una expresión a la que se le han asignado diversos significados, pero aquí se usa en el sentido destacado por Ibarra (2016), quien la define como:

Una forma de ser sensible que emerge en la interacción educativa ante situaciones concretas que requieren de un trato cuidadoso y prudente. Es una cualidad ética porque involucra la interacción con los alumnos, que son personas y como tales merecen un trato respetuoso (p. 18).

Así entendida, la sensibilidad pedagógica puede convertirse en la vía más pertinente para recuperar las dimensiones afectivas y éticas de los procesos educativos, precisamente por tratarse de “una cualidad afectiva y moral que ha adquirido y desarrollado el docente a través de su práctica educativa” (p. 18).

Como se dijo antes, la relación entre tutor y tutorado se construye en cada caso de manera única, en una especie de entramado que se va conformando sobre la base de la historia personal de los participantes, en los rasgos de personalidad de cada uno de ellos, en las intenciones profundas con que participan en un proceso de formación, en el nivel de compromiso con que ambos se incorporan a ese proceso, en la temática que abordará el estudiante, y en toda una larga relación de elementos que inciden en cada situación formativa. Lo anterior trae consigo que no se puedan establecer rutas únicas para dirigir tesis y, por lo tanto, que el formador necesite desarrollar una gran *sensibilidad* para ir percibiendo las formas más pertinentes de mediar en la formación, de acuerdo con las peculiaridades de cada uno de sus estudiantes.

La *sensibilidad* del tutor/director de tesis en relación con la situación específica de cada tesista pasa por entender la complejidad de las diversas etapas de investigación, su secuencia y duración, los avances posibles, los momentos de estancamiento, los saltos cualitativos en la interpretación, entre otros, para apoyar a los tesistas cuando las están viviendo, de manera que no desesperen en los momentos en que parece haberse caído en un desierto sin posibilidades de avanzar, así como entender que hay momentos cumbre en los avances, casi siempre seguidos de la necesidad de nuevos impulsos.

La *sensibilidad pedagógica* permite al director de tesis darse cuenta de quién es el tesista que tiene a cargo, cuáles son sus fortalezas y debilidades, cómo reacciona ante diversas formas de demandarle aquello que necesita hacer o aprender, cuándo y cómo puede avanzar en el proceso de mediar para que el estudiante se convierta en gestor de su propia formación. Por ello afirmamos que la atención que el director de tesis brinde a sus tesistas ha de tener las características de una tutoría personalizada orientada por una gran sensibilidad pedagógica.

i) Claridad de intención y de acción

Entre los muchos rasgos de identidad profesional que han de caracterizar el desempeño de un investigador, hay dos sin los cuales es prácticamente imposible ejercer ese oficio: el desarrollo de autonomía y de independencia intelectual, rasgos a los que aludieron de manera enfática y constante los invitados participantes en este estudio. Tan solo imaginar un proceso de tutoría/dirección de tesis en el que se genera dependencia de lo que el director vaya determinando lleva a pensar que un estudiante así deformado no estará en condiciones de realizar investigación de buena calidad; por ello el director de tesis necesita tener claridad acerca de si las estrategias de formación con que elige apoyar el proceso de formación para la investigación del tesista están sustentadas en la intención de apoyar el desarrollo de autonomía e independencia intelectual del tesista, y en acciones congruentes con ella.

Es relativamente fácil caer en ciertas confusiones cuando un académico inicia su desempeño como tutor/director de tesis; por ejemplo, puede confundir el rigor y la exigencia propios de la disciplina que demanda la investigación, y de la solidez teórico-metodológica y técnica que ha de caracterizar la producción de conocimiento, con rigidez y rudeza, que representan la antítesis de la apertura, la flexibilidad y el respeto que han de caracterizar las intervenciones del director de tesis. También puede confundir la necesidad de que el estudiante desarrolle autonomía e independencia intelectual con el abandono de este, acompañado de la indicación de que lo busque solo cuando tenga avances sustanciales de su trabajo, plasmados en un texto.

Hay un sinfín de situaciones que demandan al tutor/director de tesis ser plenamente consciente de esa claridad de intención y de acción a que venimos refiriéndonos; tal es el caso de los momentos en que hace observaciones a los productos que el tesista entrega para revisión; una vez revisados, habrá de proveer retroalimentación oportuna y detallada para que el tesista comprenda los señalamientos que le hizo en sus justas dimensiones, pero evitando resolverle por anticipado los problemas, porque así limitaría su iniciativa para pensar soluciones y generaría en él dependencia intelectual.

Otra situación que demanda claridad de intención es la consideración de que, en términos de formación para la investigación, resulta fundamental que el director de tesis tenga clara la intencionalidad de esta según la orientación (profesional o a la investigación) que tenga el programa en el que está inscrito el estudiante. No se pueden considerar las mismas estrategias de formación en una y otra orientación, ni pedir a sus estudiantes el mismo tipo de tesis; pero en ambos casos será necesario incorporar un eje de formación para la investigación cuyas características respondan a la naturaleza y los objetivos de la formación a que se apunta en cada tipo de posgrado (Torres, Rosas y Morales, 2020).

La dirección de tesis, en tanto actividad compleja, demanda acompañamiento cercano y constante a los tesistas. En ese proceso, es fundamental que el tutor o director de tesis no pierda de vista que el modo en que interactúa, trata u orienta al tesista, puede potencializar o minimizar el

desarrollo de sus capacidades académicas. En ese sentido, el vínculo que se logra establecer(o no) con el tesista refleja en gran medida el estilo de tutoría y dirección de tesis, el cual está permeado siempre por los rasgos de personalidad del tutor.

j) Disposición

La dirección de tesis es una función institucionalizada en el contexto de la educación superior, es una de las tareas que han de atender los académicos con nombramiento de tiempo completo, aunque no está cerrada la posibilidad de que sea atendida también por quienes tienen nombramiento de tiempo parcial. Además, suele ser un criterio de evaluación del profesor, tanto para la participación en los programas de estímulos al desempeño docente (ESPEDED), como para los procesos de incorporación o permanencia en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y en el Programa para el Desarrollo del Personal Docente (PRODEP); sin embargo, más allá de un deber ser, su desempeño demanda *disposición* favorable para esa función por parte de los formadores que son asignados a ella. Se trata de *disposición* entendida no como simple aceptación de aquello que la institución le demanda hacer, o que le conviene para su evaluación de méritos, sino como el cultivo personal de afinidad y gusto por realizar una función que es ardua y compleja, pero también sumamente gratificante, cuya mayor posibilidad de gozo está asociada con lo que Van Manen (2010, p. 29) expresa como “la fascinación por el crecimiento del otro”.

Esa *disposición* favorable hacia la tarea de tutor/director de tesis se manifiesta de múltiples maneras; por ejemplo, en las actitudes que el formador tiene al relacionarse con el tesista (apertura, cercanía, compromiso, solidaridad); en el equilibrio que genera para ser exigente y riguroso con el tesista, pero sin hacerle la vida innecesariamente difícil durante el desarrollo de la tesis; en su contribución a que la experiencia de investigación del estudiante sea gozosa en todos los sentidos, y, sobre todo, a que vaya descubriendo el gozo intelectual que acompaña a la generación de conocimiento.

La máxima expresión de *disposición* favorable del tutor/director de tesis a realizar esa función de la mejor manera posible tiene que ver con el tiempo, el espacio y la calidad de la *interacción* que establece con sus tesisas, dado que, en los procesos de formación para la investigación en el posgrado, los encuentros entre el director de tesis y el tesista no habrán de limitarse a dar lectura y hacer observaciones a los textos que en su caso haya elaborado el estudiante, sino dedicarse a una *interacción* entre ambos centrada en tareas como la reflexión, el análisis, el diálogo, el debate y los diversos cuestionamientos que trae consigo todo proceso de investigación; es en la interacción donde se teje la historia de cada proceso de formación. En ese marco de interacción se habrá de propiciar que el estudiante sea el principal actor en la gestión de su propio proceso de formación y argumente las decisiones pertinentes para la investigación que realiza. Esta es una visión de la tutoría/dirección de tesis que se enmarca en un estilo *orientador*, conforme fue caracterizado por Moreno y De la Torre (2020).

Diversidad de rutas para aprender a ser tutor y director de tesis

Las experiencias de formación que marcan más profundamente al estudiante, en el sentido de que llegue a valorarlas a tal punto que decida incorporarlas como rasgos de su identidad profesional, son aquellas que se refieren no solo a lo que sus formadores hacen, sino también a cómo lo hacen, y a las actitudes, disposiciones e intenciones con que lo hacen. Esos formadores se convierten en modelos de los cuales vale la pena aprender, al estilo de lo que se conoce como *aprendizaje vicario*. En los procesos de investigación en el posgrado, aquellos directores de tesis que tuvieron un desempeño excelente generan, quizá, la más relevante experiencia de la que un investigador novel puede aprender a ser tutor y director de tesis.

En el proceso de construcción de una identidad como tutor/director de tesis hay etapas, sobre todo al inicio del ejercicio de esa función, en que surge en algunos formadores la idea de utilizar mediaciones que privilegien el rigor, la disciplina, la adscripción a ciertas teorías o el uso de determinados métodos afines con aquello que ellos conocen y valoran, sobre la base

de su propia experiencia como investigadores. Lo anterior trae consigo el riesgo de convertir la dirección de tesis en una forma de imponer al tesista las decisiones que a este le corresponde tomar, sustentar, argumentar y defender. Como se ha venido insistiendo, esa manera de ejercer la función de tutor/director de tesis es una forma de *violencia simbólica* que inhibe el desarrollo de la autonomía y la independencia intelectual del estudiante, las cuales son fundamentales en el desempeño del oficio de investigador. En ese sentido, las diversas experiencias narradas por los participantes invitados a este estudio dan cuenta de cómo configuraron inicialmente un modelo de dirección de tesis al que incorporaron principalmente elementos de lo que habían vivido con sus tutores/directores de tesis, pero luego agregaron nuevos elementos sobre la base de lo que fueron aprendiendo en el desempeño de esa función, sobre todo a partir de sus análisis y reflexiones sobre qué es lo que contribuye de mejor manera a consolidar la formación para la investigación del tesista, así como aquellos elementos derivados de una especie de evolución/maduración de su forma de ser mediadores.

Un tutor/director de tesis que reflexiona habitualmente sobre lo que hace, especialmente cuando se da cuenta de que su forma de desempeñar esa función no está propiciando en sus estudiantes algunos aprendizajes relevantes para el ejercicio del oficio de investigador, como el desarrollo de la autonomía, la independencia intelectual, el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad para argumentar sus decisiones y defender sus productos, entre otros, y como consecuencia de esa reflexión decide hacer cambios en algunas de las mediaciones que utiliza para apoyar la formación, así como en la manera de interactuar con sus estudiantes, habrá encontrado una de las rutas más seguras para llegar a ser excelente formador.

El *retorno reflexivo*, sobre todo el que lleva al tutor/director de tesis a visitar aquellas experiencias que le resultaron significativas en el aprendizaje del oficio de investigador, resulta ser una valiosa pauta para reorientar y enriquecer su forma de ser mediador para aportar a la consolidación de la formación para la investigación de sus tesis. Aquí es donde aparecen, de una manera relevante, las huellas de quienes fueron sus formadores, pero a

la vez se abre un cúmulo de posibilidades de hacer evolucionar, para bien, su forma de desempeñarse como tutor y director de tesis.

Formas en que la trayectoria de formación de un académico permea el estilo que este adopta como tutor/director de tesis

Las experiencias que una persona vive en su trayectoria de formación dejan huellas de diferente intensidad, pero aquellas que fueron propiciadas por excelentes formadores llegan a convertirse en *experiencias fundantes* con posibilidad de orientar al estudiante en decisiones tan trascendentes como la elección de una profesión, de un área de conocimiento, de una línea de investigación, o hasta de una forma de establecer prioridades de vida. En el marco de la formación que promueven las instituciones de educación superior en los diversos niveles y carreras, las experiencias más significativas que el estudiante asocia con excelentes mediaciones de sus formadores tienen el potencial de ser incorporadas por este como rasgos de su identidad profesional. En este caso específico, a su identidad como investigador y como tutor/director de tesis.

Por otra parte, las experiencias de formación referidas como más significativas por quienes han vivido el proceso de formarse para la investigación no están vinculadas a contenidos como los de un curso o seminario; tampoco a la elocuencia del discurso de un profesor, a su extensa sabiduría, o a su reconocida producción académica, sino a elementos como los siguientes: cómo propiciaron el desarrollo del pensamiento complejo necesario para la comprensión profunda de aquello que se investiga; cómo inspiraron a los estudiantes a asumir una actitud crítica en el pensamiento y en la acción; cómo los orientaron a dignificar (por oposición a desvalorar) las preguntas y las intervenciones de todos los que participan en las experiencias de formación; cómo establecieron un nivel de horizontalidad entre profesores y estudiantes, entre otros aspectos.

En tanto estrategia de formación que es personalizada, la tutoría/dirección de tesis suele estar orientada por ciertos principios, los cuales son establecidos de manera individual por quienes desempeñan esa función,

aunque pueden haberse inspirado en los generados por otros; pero esos principios no son asumidos como ruta única y segura para llevar a todos los estudiantes a la meta propuesta de calidad en los procesos de formación. El estilo de tutoría que cada director de tesis asume y los principios que en él establece están estrechamente vinculados con las experiencias que vivió como estudiante con quienes fueron mediadores en su proceso de formación para la investigación, con las experiencias derivadas de su práctica como investigador y con lo que ha ido aprendiendo en su práctica como tutor/director de tesis. Más allá del marco que le proporcionan esos principios orientadores, el tutor/director de tesis busca y pone a prueba estrategias acordes con la situación específica de cada uno de sus tesisas.

El estilo personal de formar para el oficio de investigador, así como las diversas estrategias que despliega el tutor o director de tesis con sus tesisas, recupera las experiencias previas de haber sido dirigido por otros en su trayecto de formación, así como los aprendizajes derivados de ellas. En la práctica cotidiana de su función, cuando ya es director de tesis, pone a prueba ese estilo, lo ajusta y afina conforme a los resultados obtenidos, lo consolida según las características y necesidades académicas de los tesisas, y lo innova de manera asociada a los aprendizajes que derivan de las experiencias que comparte con otros colegas y con sus estudiantes.

Estrategias que han mostrado pertinencia como mediaciones para apoyar la formación para la investigación de los tesisas

Como se señaló en apartados anteriores, la forma en que un tutor/director de tesis aprendió a investigar, así como el estilo de formación de sus propios tutores, se refleja parcialmente en las estrategias que él utiliza para propiciar el aprendizaje de sus tesisas, pero estas evolucionan en vinculación con lo que posteriormente aprende en la relación con sus pares en las comunidades de investigación, en la experiencia misma de ejercer su función como tutor/director de tesis, y también de sus estudiantes. A continuación se presentan estrategias cuya pertinencia se mostró en las experiencias de los invitados participantes en este estudio.

a) *La gran estrategia*

Hay una gran estrategia que puede ser considerada como principio y fundamento de todas las demás, consiste en que el tutor/director de tesis sea *sistemático, cercano y constante* en el seguimiento del tesista, con especial atención a las necesidades de formación que este va presentando, con una forma de presencia que se traduzca tanto en compromisos de entrega de determinados avances de su investigación, como en el nivel de calidad de los productos que va generando. Esta es una estrategia clave para propiciar que el tesista se ejercite en la disciplina que supone realizar investigación, se comprometa con su proceso de formación y, además, logre en tiempo y con buen nivel de calidad los productos esperados.

b) *Los seminarios de investigación*

Hay una razón para hacer referencia en este apartado a *seminarios de investigación* y no a seminarios de metodología de investigación o a cursos de metodología de investigación, porque los dos últimos pueden estar dirigidos tanto a grupos de investigadores en formación como a grupos cuya formación en investigación les permitirá contar con herramientas para mejorar su desempeño escolar o profesional, pero no se dedicarán a ese oficio. Si bien hemos sostenido (Moreno, 2005) que la formación para la investigación ha de ser atendida en todos los niveles educativos, y hemos mostrado cómo es que las diversas actividades de aprendizaje pueden ser orientadas de manera que propicien dicha formación, es en los estudios de bachillerato, licenciatura o posgrado, cuando esta se sistematiza en cursos o seminarios de metodología de investigación.

Por otra parte, como resultado de que existen múltiples formas de conceptualizar la metodología de la investigación, algunos cursos o seminarios con ese nombre se orientan solo a *saber decir* cómo se hace investigación, o al aprendizaje (en el mejor de los casos, utilización a manera de ejercicios) de ciertas técnicas o instrumentos, pero no propician la comprensión de la naturaleza del entramado teórico-conceptual en el cual se apoyan las decisiones sobre métodos, instrumentos y procedimientos a utilizar en

una investigación determinada, mucho menos promueven una ejercitación inicial en la construcción de ese tipo de entramado.

Aquí se utiliza la expresión *seminario de investigación* para hacer referencia al trabajo que realiza el director de tesis con uno o varios de sus tesisistas, en una dinámica de diálogo, debate, argumentación e interlocución, a partir de los asuntos que se ponen a estudio y análisis; queda fuera de este concepto la actividad que consiste en la mera repartición de temas a los estudiantes y su consecuente exposición con un mínimo de análisis y escasa o nula participación de los oyentes, incluyendo al profesor.

Sobre la base de las aportaciones de los invitados participantes en este estudio, se puede afirmar que los seminarios de investigación logran propiciar aprendizajes significativos cuando se orientan a no solo *saber decir* cómo se hace investigación o a proponer un conjunto de pasos a seguir, sino también incorporan elementos de análisis, de construcción y de acción que involucran el *saber pensar* y el *saber hacer*.

En los casos en que los participantes en un seminario de investigación son solo dos: el director de tesis y el tesisista, el énfasis se pone en seleccionar actividades a la medida de las necesidades de formación que se van descubriendo en el estudiante, y en reforzar sus aprendizajes por diversas vías, especialmente la de revisión de literatura que se analiza en común, así como el análisis y la discusión acerca de los productos que va generando el tesisista. Apoyarse en un manual de investigación puede aportar ideas al tesisista de cómo hacer ciertas tareas, pero no basta con acercarse a un manual para aprender a investigar.

c) Los seminarios de tutoría grupal

Los seminarios en que participa un pequeño grupo de tesisistas que manejan una temática, un sustento teórico o un método comunes o afines (aunque no todos estén dirigidos por el tutor que está a cargo del seminario), constituyen una estrategia en la que se multiplican las posibilidades de aprendizaje por la forma en que se establece una dinámica de interlocución entre pares que aporta mucho más de lo que una sola persona, por más

capacitada que esta sea, puede aportar. Tanto María, como Juan Manuel y Jorge, formadores invitados a este estudio, destacaron la riqueza de esta estrategia de formación y la bondad de sus resultados en términos del aprendizaje del oficio de investigador.

Algunos formadores los han designado como seminarios prácticos de investigación, o como espacios de asesoría grupal a tesis con temáticas afines. En su dinámica, los participantes en el seminario, además de compartir y debatir sobre diversos aspectos, tienen la posibilidad de someter sus avances de investigación a la crítica académica del tutor y de los pares estudiantes, lo cual les permite alcanzar múltiples aprendizajes, ejercitarse en la autocrítica de lo que producen, desarrollar la habilidad de autorregulación académica y avanzar en el camino de la autonomía y la independencia intelectual. La dinámica que se propicia en los seminarios se enriquece todavía más cuando se utilizan estrategias como la de asignar funciones a los participantes, sea de expositores, replicantes, o de testigos que realicen una especie de relatoría de cada sesión, en la que se dé cuenta de cuáles fueron las principales discusiones, qué se esclareció y qué quedó para ulteriores profundizaciones.

Esta estrategia de formación es a su vez una forma de inducción al trabajo colectivo en la producción de conocimiento, dado que, en las ciencias sociales, las experiencias de formación para la investigación que implican trabajo colectivo, son referidas como experiencias que son grandes generadoras de aprendizajes, los cuales se logran en un marco donde todos los participantes, en forma independiente de su experiencia previa y del nivel educativo en el que están inscritos, recaban información, dialogan, debaten, reflexionan, construyen y producen conocimiento de diversos tipos. Las discusiones y sugerencias que se generan entre pares, así como la interpretación dialógica de lo que encuentran, tienen amplio potencial para ser mediaciones de alto impacto en la formación para la investigación.

d) El apoyo a la escritura académica

El aprendizaje de la escritura académica²⁶ es una de las *piedras de toque*²⁷ en los procesos de formación para la investigación. Aun personas a las que toda su vida de estudiantes se les dijo que escribían muy bien encuentran sorpresas cuando algún formador en el posgrado les señala que tienen problemas en la escritura; por ello, iniciarse y consolidarse en la escritura académica suele ser un reto para la mayoría de los estudiantes de posgrado, en cuya superación necesitan ser apoyados por sus formadores, especialmente por su director de tesis.

Entre las estrategias de apoyo del tutor/director a la superación de ese reto, las cuales han mostrado ya su pertinencia, según lo compartieron los invitados participantes en este estudio, está en primer término la revisión cuidadosa y puntual de los avances de investigación que el tesista informa por escrito, la cual habrá de incluir el señalamiento de los diversos problemas de escritura encontrados en el texto; esto implica atención a aspectos de ortografía, redacción, puntuación, sintaxis, argumentación, organización lógica de las ideas, estructura del texto, uso adecuado de los conceptos que se utilizan, entre otros. Este tipo de revisión también es función de los directores de tesis, la cual no puede eludirse bajo el argumento de que a ellos solo les corresponde revisar lo académico, pues la escritura es justamente la vía para dar forma, articulación y sentido a los planteamientos de orden académico. En los documentos que el tesista hace llegar a los miembros de su comité tutorial, por ejemplo, cuando participa en un coloquio de avances de investigación, hay señales contundentes de la calidad de la revisión que el director de tesis hizo, o no, al texto mencionado, y de si incluyó en esa revisión lo relacionado con la escritura académica.

²⁶ La que demanda escribir para un público académico con apego a las normas establecidas por la comunidad científica del área correspondiente.

²⁷ Expresión que se usa como metáfora para señalar que algo es de tal importancia que puede compararse con la piedra que se usa para conocer la pureza del material con que está hecha una pieza de oro o de plata.

Otras mediaciones que apoyan el aprendizaje de la escritura académica son las de propiciar el aprendizaje vicario (Bandura y Walters, 1987), pidiendo a los tesisistas la lectura y análisis de múltiples informes de investigación; la lectura y reescritura de sus propios textos, e incluso, como hace María, realizar algún ejercicio de escritura conjunta tutor/tesisista, ambos sentados frente a la computadora, dialogando y escribiendo. Todo lo anterior como ejercicio permanente que contribuye a precisar las ideas y organizarlas de manera coherente, hasta lograr la construcción de un hilo argumentativo sólido. A la par, es importante generar en los tesisistas disposición para desechar ideas, párrafos, páginas o incluso capítulos escritos, como resultado de la evolución y la maduración de las ideas, pero sin eliminarlos (de la computadora), porque en algún momento se puede retomar algo de lo planteado inicialmente.

e) Los acercamientos al campo

Los acercamientos al campo, de preferencia en etapas tempranas de la investigación, son una estrategia que permite a los investigadores en formación darse cuenta de que los acercamientos a la teoría, desde una visión que la vincule con algunos referentes empíricos, tienen mayor sentido y pertinencia para la investigación, que un trabajo teórico realizado de manera aislada como si fuera un mero ejercicio intelectual. De allí la importancia de que el tutor/director acerque a los tesisistas no solo a las grandes teorías, sino también a las teorías intermedias.

Una de las estrategias de mediación de mayor impacto en la formación para la investigación de estudiantes de educación superior consiste en propiciar una vinculación constante entre lo que se aprende en las aulas y lo que se aprende en el trabajo de campo. Se trata de una vinculación en la cual no se establece cierto orden predeterminado en la ruta, como ir primero al aula y después al campo, o viceversa, sino de una dinámica de ir y venir entre el trabajo de campo y las experiencias de formación teórica y metodológica que se viven en las aulas. Estudiantes que han sido formados en el marco

de esa dinámica informan que los aprendizajes más significativos para ellos fueron los derivados del trabajo de campo.

f) La revisión y análisis de literatura pertinente

En el proceso de diseñar y llevar a cabo una investigación, la revisión y análisis de literatura pertinente es una tarea fundamental que ha de ocurrir a todo lo largo del proceso, se trate de conocer lo que ha sido investigado sobre el tema de interés, de precisar el significado de los conceptos que serán manejados como categorías clave, de identificar los elementos de orden teórico que se convertirán en *lentes* para construir el objeto de estudio y para analizar e interpretar los resultados, de contar con amplia información sobre métodos e instrumentos de posible pertinencia para el estudio que se realiza, de entender la estructura que suele darse a una tesis, etc. Así, la revisión y el análisis de literatura pertinente ha de acompañar de manera cotidiana las tareas que el investigador realiza.

La bondad de esta estrategia en la formación para la investigación es indudable, pero demanda estar atento a aspectos como los siguientes: aunque el director de tesis tenga amplio conocimiento de literatura relativa a la temática en cuestión, y cierta visión de lo que resultaría pertinente que un estudiante leyera, no es recomendable que siempre sea él quien asigne lecturas al tesista; es deseable que, en la medida de lo posible, este descubra sus necesidades de lectura y realice la búsqueda respectiva, como una de las vías para ir desarrollando autonomía e independencia intelectual.

Por otra parte, existe el riesgo de que los tesistas desarrollen una forma de dependencia que consiste en que todo lo que su investigación va demandando lo quieran encontrar en la literatura y tarden en caer en la cuenta de que hay múltiples momentos de la investigación en los que tienen que ser ellos quienes construyan ideas, tomen decisiones y hagan interpretaciones. El temor o la tardanza de algún tesista para escribir sus avances de investigación puede ser síntoma de que ha desarrollado esa forma de dependencia, quizá de manera asociada a que ha malentendido la insisten-

cia de algunos formadores en que todo lo que afirmen en sus textos habrá de estar sustentado en autores.

Otro aspecto de suma importancia es propiciar que los tesisistas se den cuenta de que, si bien hay algún foco de interés principal al emprender una lectura, porque se trate de algún aspecto teórico-conceptual, metodológico, técnico-instrumental, de lo que ya ha sido investigado, entre otros, conviene leer siempre desde una mirada holística que permita la identificación de aportaciones a cualquiera de los aspectos antes mencionados. Si se lee con la intención de revisar un solo aspecto, es muy posible que se tenga que regresar a revisar de nuevo algunas lecturas para recuperar otras de sus aportaciones.

En este marco de ideas, una estrategia de gran relevancia es la revisión exhaustiva de las investigaciones previas sobre la temática de interés, así como la elaboración de un estado de conocimiento sobre ella; esta es una tarea que permite al tesisista clarificar qué es lo que quiere investigar, encontrar exactamente dónde y cómo sería su contribución a la disminución de un vacío de conocimiento e identificar teorías y métodos que han sido utilizados para investigar el tema que eligió, y tener así una ilustración de múltiples posibilidades de abordar su objeto de estudio.

g) La aclaración de confusiones

Cuando un tesisista se encuentra en proceso de formación para la investigación, escucha con frecuencia a su tutor/director de tesis insistir en que es fundamental que haya consistencia y congruencia interna entre los diversos elementos que incorpora a su investigación; esto representa todo un reto para el tesisista, el cual puede resultar más difícil de superar si tiene confusiones importantes; por ejemplo, cuando no logra precisar la diferencia entre método y metodología, entre resultados y conclusiones, o no distingue particularidades como la vinculación necesaria entre teoría y metodología, entre otros.

Una estrategia que ha mostrado su pertinencia para la aclaración de confusiones es el diálogo que se da en la *interacción* tutor-tutorado a lo

largo de todo el proceso de construcción de la tesis; es allí, en sus encuentros cotidianos, donde pueden descubrirse y aclararse la mayor parte de las confusiones, no solo con apoyo en una explicación verbal única por parte del tutor, la cual será útil pero no suficiente, sino con la mediación fundamental de la lectura y el análisis de informes de investigación y de tesis, así como de textos que hagan referencia a temas vinculados con las confusiones que el tesista tenga en un momento dado.

Hay dos tipos de textos más cuya lectura tiene un gran potencial para contribuir a la aclaración de confusiones; por una parte, los que contienen las observaciones que los miembros de los comités tutoriales entregan por escrito a los tesisistas cuando revisan sus avances de su investigación, tanto las que hacen a cada alumno en particular, como las que entregan a sus pares estudiantes en eventos académicos, como los coloquios. Una evidencia de ello es la investigación que Moreno, Torres y Jiménez (2014) realizaron a partir de 100 textos de observaciones a avances de investigación, elaborados por académicos que fungieron como lectores de dichos avances, los cuales fueron presentados por estudiantes de diversos doctorados en educación. Por otra parte, están aquellos textos en que el tutor emite el dictamen aprobatorio de una tesis, argumentando las razones por las que esta puede imprimirse para proceder al examen de grado; en instituciones (como el CIESAS) que solicitan a sus académicos emitir ese tipo de dictámenes, como los incluidos en el caso de Jorge, pueden encontrarse en ellos verdaderas cátedras que contribuyen a la clarificación de posibles confusiones que los tesisistas puedan tener.

h) La motivación

Es difícil pensar que quien aspira a un posgrado orientado a la investigación no tenga interés o gusto por la investigación; lo más posible es que haya elegido formarse para el oficio de investigador, precisamente, porque ya tuvo alguna experiencia en ese ámbito, o lo atrae la realización de tareas complejas que involucran el pensamiento crítico, la creatividad, la tolerancia, el arrojo, el descubrimiento, la innovación, entre otros. En consecuen-

cia, suele asumirse que el estudiante que llega a este tipo de programas ya cuenta con algún nivel de motivación intrínseca para la investigación y no llega esperando que la motivación le sea propiciada de manera extrínseca.

Sin embargo, una cosa es imaginar lo que puede ser un proceso de formación para la investigación y otra vivirlo, pues entonces hacen su aparición factores como el nivel de disciplina personal que hay que cultivar; los déficits de formación que el estudiante descubre cuando se le empieza a demandar cierto tipo de tareas de mayor complejidad; la forma de relación que logra establecer (o no) con sus formadores, con sus pares, y especialmente con su tutor/director de tesis; el grado de involucramiento con la temática que investiga; la pertinencia de las mediaciones con que el director de tesis propicia su formación; el grado en que recibe apoyo solidario por parte de quienes asumen junto con él ese proyecto de formación de largo alcance y fuerte dedicación, especialmente la familia; el encuentro con la crítica académica como forma cotidiana de evaluación de lo que hace; la tolerancia a la incertidumbre que demanda todo proceso de investigación, entre otros.

Así, aunque es el propio estudiante quien tiene que encontrar fuentes de motivación para sostenerse en lo que hace y además hacerlo con buena calidad, hay algunas estrategias con las que el tutor/director de tesis puede facilitar el encuentro con dichas fuentes, por ejemplo: cuando reconoce abierta y claramente los aciertos que el tesista va teniendo; cuando le hace observaciones puntuales sobre sus productos y se cerciora de que las haya comprendido; cuando se convierte en su interlocutor para buscar juntos cómo resolver los obstáculos que le impiden avanzar; cuando le aclara que los comentarios y sugerencias que se hacen a sus avances de investigación no se orientan a juzgar sus capacidades como estudiante o a su persona como tal, sino a afianzar la *calidad* de la escritura, el rigor teórico-metodológico y el aporte de conocimiento que hará con su tesis, o cuando respeta su decisión sobre el tema que investigará, porque la pasión por el tema que se investiga es casi garantía de que una investigación llegará a buen término.

Cabe recordar aquí la insistencia de Jorge acerca de que lo fundamental para que una investigación avance es la libertad de quien la hace y su pasión

por los temas que elige para hacerla; así como la de Raúl, en el sentido de que los encuentros entre el director de tesis y el tesista habrán de caracterizarse por una *interacción* entre ambos centrada en tareas como la reflexión, el análisis, el diálogo, el debate y los diversos cuestionamientos que trae consigo todo proceso de investigación; por ello se ha venido insistiendo en que es en la interacción donde se teje la historia de cada proceso de formación. En ese marco de interacción se habrá de propiciar que el estudiante sea el principal actor en la gestión de su propio proceso de formación y argumente las decisiones pertinentes para la investigación que realiza. Esta es una visión de la tutoría/dirección de tesis que se enmarca en un estilo *orientador* (Moreno y De la Torre, 2020), el cual puede constituirse en una excelente mediación para fortalecer la motivación del investigador en formación.

En tanto estrategia de formación *personalizada*, la tutoría/dirección de tesis suele estar orientada por ciertos principios, los cuales son establecidos por quienes desempeñan esa función, pero, como se ha venido sosteniendo, no son asumidos como ruta única y segura para llevar a todos los estudiantes a la meta propuesta de calidad. Más allá del marco que le proporcionan esos principios orientadores, el tutor/director de tesis busca y pone a prueba estrategias acordes con la situación específica de cada uno de sus tesisas, y el hecho de que el estudiante perciba que su tutor/director de tesis se esfuerza por responder de la mejor manera posible a sus necesidades personales de formación es también un elemento altamente motivador.

Dimensiones de las personas que quedan involucradas en los procesos de tutoría/dirección de tesis

La involucración del tutor/director de tesis con un estudiante ocurre en razón de la formación académica, pero esta no puede desligarse de las condiciones personales que están presentes o van apareciendo durante el proceso de formación para la investigación del tesista; problemas de salud, asuntos familiares inesperados, incluso situaciones límite de estrés, como afirmó María, necesitan ser considerados por el tutor, no para disminuir los

parámetros de calidad del trabajo que el tesista realiza o para otorgarle evaluaciones no merecidas, sino para discernir el tipo de pausas que conviene hacer y para facilitar la búsqueda de apoyos pertinentes en condiciones como las que acaban de mencionarse.

En la dirección de tesis, el vínculo que se logra establecer, o no, con los estudiantes refleja en gran medida el estilo de formación de quien desempeña la función de tutor/director de tesis, el cual está permeado por sus rasgos de personalidad y por la identidad que ha construido como investigador y como formador. El modo en que el director de tesis se involucra con los tesistas puede potencializar o minimizar sus capacidades académicas, profesionales y aun personales. Si bien en esa función se requiere rigor y exigencia, es importante que no se confundan con rigidez o rudeza, y que se oriente al estudiante sin dejar de lado todas dimensiones de la persona, las cuales no pueden ser escindidas de un proceso de formación, sea cual sea su naturaleza.

Los aprendizajes de un estudiante en proceso de formación para la investigación en un posgrado pasan también por el descubrimiento de que las relaciones entre pares hay que construirlas en interacción con ellos y más allá de prejuicios, puesto que el oficio de investigador se lleva a cabo en un campo de conocimiento en el cual existe todo tipo de vínculos, alianzas, competencias y posiciones de poder (Bourdieu, 2003), en las que inevitablemente el investigador participa por el solo hecho de aparecer en el campo y, en un momento dado, por pertenecer a él o destacar en él. Esta es una dimensión más que se habrá que tener en cuenta en los procesos de formación para la investigación.

Por otra parte, la función de director de tesis tiene variaciones, dado que cada estudiante es distinto, el tipo de interacción que es posible establecer con cada uno de ellos es diverso, y la involucración tutor-tutorado también ocurre de diferentes maneras según las áreas de interés que comparten y el grado de afinidad que se logra establecer entre ambos. Se trata de afinidad académica, cognitiva, temática, metodológica y socioafectiva; por ello, todas las dimensiones de la persona quedan involucradas en los procesos de

formación y todas necesitan ser atendidas de manera intencional cuando se pretende formar investigadores en el posgrado.

Formación para el desempeño de la tutoría/dirección de tesis

Pensar en una formación específica para el desempeño de la función de tutor/director de tesis puede resultar, para algunos, un verdadero atrevimiento. Sin embargo, hay quienes lo perciben como una necesidad, como algo deseable y posible. El reto inicial está en que quienes se inician en esa función perciban la investigación y la dirección de tesis como actividades con carácter artesanal que aglutinan saberes complejos, algunos codificables y otros no codificables, pero aun en el caso de estos últimos se trata de saberes susceptibles de socialización y aprendizaje en la práctica, al estilo de un maestro artesano.

Aquí partimos de asumir, junto con los invitados participantes en este estudio, que es posible emprender, e incluso sistematizar (al menos dentro de cada institución de educación superior), algunas maneras de contribuir a la formación para la tutoría y dirección de tesis de aquellos académicos que se incorporarán a esa función. Una alternativa es la asignación de codirectores de tesis, los cuales participarían en todas las actividades que el director respectivo realice, tales como: el seminario de investigación que coordina, las interacciones que propicia en las sesiones de tutoría individual, la revisión de los documentos de avance del estudiante, así como el seguimiento de las participaciones del tutorado en coloquios, congresos o publicaciones. Las experiencias de codirección de tesis, aunque fueron concebidas originalmente en términos de favorecer la formación del tesista desde el ámbito de experticia propio de quienes participan en esa experiencia colegiada, son, a su vez, fuente de aprendizaje de formas de desempeñar la función de tutor/director de tesis, dado que la interacción cercana entre formadores a propósito de una misma experiencia de formación ilustra sobre formas diversas de ser mediador en esa tarea.

Asumimos también que el tutor/director de tesis empieza a formarse desde las experiencias vividas con sus formadores, que se enriquecen y com-

plementan con lo que va aprendiendo en su práctica como investigador; así lo mostraron las experiencias narradas por todos los invitados participantes en este estudio; sin embargo, hay que considerar que los buenos investigadores no son necesariamente buenos formadores, y aquí se encuentra un argumento más para incorporar la formación de tutores/directores de tesis como una meta relevante en las instituciones de educación superior. Ser investigador y ser tutor son dos funciones afines, pero distintas, que no se habilitan al unísono, por ejemplo, al cursar un doctorado.

Hay por lo menos tres factores asociados a la posibilidad de ser buen mediador en la formación de investigadores: uno, el de la *afinidad con la docencia* que pudo haberse desarrollado a lo largo de la trayectoria profesional del investigador, dado que no es lo mismo ser formador solo por normatividad o exigencia institucional, que serlo por el interés que despierta y la satisfacción que produce acompañar a otros en su desarrollo profesional; dos, el de una *disposición generosa* para no guardar celosamente lo que se sabe, sino compartirlo, siendo mediador que facilite a otros el camino de formarse a sí mismos; tres, el de la *apertura a la horizontalidad*, que surge cuando la relación formador-formando no se vive solo como situación de experto-novato, de superioridad-inferioridad, o como relación de poder, sino como asociación virtuosa que enriquece a ambos, lo cual trae, entre otros beneficios, el incremento de la flexibilidad del formador para respetar la autonomía y la independencia intelectual de quien se forma.

Otro elemento incluido en la disposición generosa antes mencionada es la del tiempo que el académico necesita destinar para participar en las actividades que se implementen en forma institucional con el fin de propiciar la formación de tutores/directores de tesis.

En la línea de la horizontalidad, encontramos que un elemento de gran valor formativo para el desempeño de la función de tutor/director de tesis es la interacción con los tesisistas en un doble sentido: ir descubriendo mediaciones con potencial de apoyar la formación de estos cada vez de mejor manera, y aprender *de y con ellos*, de sus formas de construir, de superar los retos, de abordar temáticas de maneras innovadoras, como fruto de

ese enriquecimiento que los procesos de formación pueden traer consigo tanto al formador como al formando.

Observar y analizar en el transcurso de la vida cotidiana institucional lo que realizan los pares académicos en la dirección de tesis es fuente de diversos aprendizajes, algunos ubicables como ejemplos y otros como contraejemplos; lo anterior es algo que suele ocurrir en forma ocasional, pero una estrategia estructurada, con gran potencial como generadora de aprendizajes sobre la tutoría/dirección de tesis es el *trabajo colectivo tipo taller* con sesiones periódicas en las que se comparten experiencias, se evalúa la pertinencia pedagógica y ética de diversas formas en que se realiza la dirección de tesis, se generan y ponen a prueba propuestas alternativas, y se sistematizan saberes derivados de ellas; esta estrategia puede convertirse en una excelente mediación inicial y continua para formarse como tutor y director de tesis. Otras estrategias afines, como organizar algún curso introductorio al desempeño de la función de tutor/director de tesis, o un seminario permanente de directores de tesis en cierta área del conocimiento, tienen amplio potencial para propiciar aprendizajes entre pares académicos que desempeñan la misma función.

Incluso en los procesos de formación para la investigación que se generan en programas doctorales es posible iniciar a los estudiantes en el aprendizaje de esta función, en primer lugar, por lo que pueden aprender del estilo con que su director de tesis es mediador en su formación, pero también demandándoles una participación activa durante la presentación de avances de investigación de sus pares estudiantes, pues allí van aprendiendo a proveer comentarios y sugerencias sustentadas a los trabajos de otros.

Cierre

Por la naturaleza de esta investigación: cualitativa, sustentada en los principios de la fenomenología hermenéutica y realizada con el objetivo principal de develar *el saber de la experiencia* construido por cinco académicos ampliamente reconocidos como investigadores y como tutores/directores de tesis en posgrados ubicados en el ámbito de las ciencias sociales, el informe de sus resultados no fue concebido a la manera clásica de otros estudios, porque la respuesta a las preguntas de investigación demandó una construcción con apoyo en dos tipos de sistematización: uno, el de los saberes que pudieron expresarse a manera de teorizaciones incipientes derivadas del análisis y la interpretación de las aportaciones de cada caso, las cuales están registradas en el apartado individual correspondiente; otro, el de los saberes que pudieron sistematizarse a partir de una lectura intercasos, los cuales fueron expresados como aseveraciones surgidas de una mirada holística y transversal a las aportaciones individuales.

En los saberes derivados de la lectura intercasos no se hizo una generalización al estilo de los estudios hipotético-deductivos, porque esa no fue la lógica de investigación seleccionada para este trabajo; pero sí se tomaron en cuenta aquellos elementos que fueron señalados de manera reiterada por los invitados participantes en el estudio, y fueron plasmados en categorías que permitieron dar organización y sentido a los planteamientos que en ella se sostienen.

La sistematización de saberes sobre la tutoría/dirección de tesis que fue realizada en esta obra no tuvo como finalidad llegar a establecer rutas fijas y siempre efectivas para dirigir tesis, porque estas no las hay, ni siquiera para el caso de estudiantes dirigidos por un mismo tutor, dado el carácter

personalizado de la tutoría, pero sí tuvo la intención, y lo logró, de dar forma a algunos principios orientadores de la acción, a ciertas estrategias probadas cuya efectividad ha sido mostrada de manera reiterada y a destacar el potencial que algunos estilos de tutoría/dirección de tesis tienen para propiciar que los investigadores en formación consoliden sus aprendizajes sobre el oficio y realicen tesis de buena calidad. De esa naturaleza son los planteamientos incluidos en la presente obra.

Los autores de este estudio tenemos la certeza de que los saberes de la experiencia de *aprender a ser tutor y director de tesis* compartidos por los académicos invitados a la presente investigación tienen amplio potencial para ilustrar a los actuales y a los futuros tutores/directores de tesis en formas alternativas de llevar a cabo dicha función, para que esta sea aprendida no solo por la vía de ensayo y error, y a su vez, para que sea realizada cada vez con mayor pertinencia atendiendo a todas las dimensiones de la persona. Las experiencias mencionadas aportan de manera paralela a la comprensión de la función de lector de tesis, la cual habrá de realizarse con el mismo nivel de compromiso, dedicación e intencionalidad formativa, con que se lleva a cabo la tutoría y la dirección de tesis, porque, a fin de cuentas, esa función es otra cara de la misma moneda, puesto que contribuye de manera relevante a la formación para la investigación del tesista.

Bibliografía

- Aguilar, L. A. (2003). “Conversar para aprender. Gadamer y la educación”. *Sinéctica*, (23), 11-18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99815908003>.
- Aguilar, L. E. y G. Fregoso (2016). *El reto académico de la escritura en posgrado*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Alliaud, A.; Suárez, D.; Feldman, D. *et al.* (2008). *El saber de la experiencia: experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/textos/32_Andrea_Alliaud.pdf. Consultado: 18 de julio de 2020.
- Alonso, J.; Barba, C. y M. Villarreal (2016). *Los veinticinco años del doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Guadalajara y en el CIESAS* (Más de 300 voces). Guadalajara, México: CIESAS-Universidad de Guadalajara.
- Altarejos, F. (1999). “El *ethos* docente: una propuesta deontológica”. En F. Altarejos *et al.* *Ética docente*. Madrid: Ariel, pp. 1-27.
- Ameigeiras, A. R. (2006). “El abordaje etnográfico en la investigación social”. En I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa, pp. 107-149.
- Argudín, Y y M. Luna (2005). *Aprender a pensar escribiendo bien: desarrollo de habilidades para escribir*. Ciudad de México: Trillas.
- Ary, D.; Cheser, L.; Razavieh, A. y Ch. Sorensen (2006). *Introduction to Research in Education*, 7ª ed. Canada: Thomson Wadsworth.

- Aziz, A. y J. Alonso (2009). *México: una democracia vulnerada*. Ciudad de México: Porrúa.
- Bachelard, G. (2007). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bandura, A. y R. H. Walters (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Becker, H. (2014). *Trucos del oficio*. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1976). "Le champ scientifique". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2(2), 88-104.
- (1990). *Los usos sociales de la ciencia*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Curso del Collège de France 2000-2001. Barcelona: Anagrama.
- (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.
- y J. C. Passeron (1970). *La reproduction*. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit.
- y L. Wacquant (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Madrid: Grijalbo.
- ; Chamboredon, J. C. y J. C. Passeron (2007). *El oficio del sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- Butler, S. (2004). "The Assessment of Complex Performance: A Socially Situated Interpretative Act". *Harvard Educational Review*, 74(3), 307-329.
- Cárdenas, C. (2012). "El posgrado en el conjunto del sistema educativo mexicano". En M. L. Chavoya y S. Reynaga (Coord.) *Diversas miradas sobre lo posgrados en educación en México*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, pp. 85-106.
- Carlino, P. (2006). "La escritura en la investigación". En C. Wainerman (Dir.). *Documento de trabajo No. 19*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, pp. 4-43.
- Cereijido, M. (2002). "Formando investigadores pero no científicos". *Revista de la Educación Superior*, (124), 125-135.
- Clapham, P. (2005). Publish or Perish. *BioScience*, 5 (5), 390-391.

- Clavijo, M.; Juárez, L. y S. Villagra. (2019). “La narrativa como puente con el saber de la experiencia”. *Revista de Educación*, 10(16) 81-96.
- Contreras, J. (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61-81. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419198004>. Consultado: 11 de julio de 2020.
- (2013). “El saber de la experiencia en la formación del profesorado”. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 78(27,3), 125-136.
- y N. Pérez de Lara (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Correa, G. E. y S. V. Lario (2019). “Con los pies en la tierra y alzando la voz: aportes para sentipensar prácticas educativas en clave de educación popular en escuelas públicas”. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, (2), 98-117.
- Díaz Barriga, F. y M. A. Rigo (2000). “Formación docente y educación basada en competencias”. En M. A. Valle (Coord.) *Formación en competencias y certificación profesional*. Ciudad de México: CESU/UNAM, pp. 45-75.
- Difabio, H. (2011). “Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.
- Farji-Brener, A. G. (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.
- Fernández, L. (2013). “La formación de investigadores en la relación director-tesista”. Ponencia presentada en el XXXIX Congreso ALAS, Santiago, Chile.
- Fernández, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Buenos Aires, Argentina: Teseo/UAI.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ciudad de México: Paidós.

- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*, Serie Los documentos, núm. 6. Buenos Aires: Novedades educativas/ Universidad de Buenos Aires.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fresán, M. (2009). “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.
- Gómez, M. A. y M. V. Alzate (2015). *Cómo dirigir trabajos de grado, tesis de maestría y doctorado*. Colombia: ECOE Ediciones.
- González, A. (2011). “Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento”. *Discusiones Filosóficas*, 12(18), 125-143.
- González, Y. y J. M. Jiménez (2012). “La articulación, requisito básico de un trabajo de investigación educativa”. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 3-11.
- Gundermann, H. (2013). “El método de los estudios de caso”. En M. L. Tarrés (Coord.). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Ciudad de México: El Comercio de México y FLACSO, pp.251-288.
- Hidalgo, J. L. (1992). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. México: Impresiones Paulino.
- Hockey, J. (1996). “A Contractual Solutions to Problems in the Supervision of PhD Degrees in the uk”. *Studies in Higher Education*, 21(3), 359-371.
- Holbrook, A.; Bourke, S.; Lovat, T. y H. Fairbairn (2008). “Consistency and Inconsistency in PhD Thesis Examination”. *Australian Journal of Education*, 52(1), 36-48.
- Hon Kam, B. (1997). “Style and Quality in Research Supervision: Supervisor Dependency Factor”. *Higher Education*, (81), 81-103.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.

- Ibarrola, M. de y L. W. Anderson (2015) (Coord.). *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates*. Ciudad de México: ANUIES.
- Ibarrola, M. de; Sañudo, L. E; Moreno, M. G. y M. E. Barrera (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. Guadalajara, México: Red de Posgrados en Educación – DIE-CINVESTAV.
- Ibarra, G. (2016). “El tacto pedagógico: una propuesta de la enseñanza ética”. *Revista virtual Redipe*, 5(10), 17-26
- Kelchtermans, G. (1999). “Narrative-Biographical Research on Teachers”. *Professional Development: Exemplifying a Methodological Research Procedure*. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=ED432582>.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes
- Li, S. y C. Seale (2007). “Managing Criticism in Ph.D. Supervision: A Qualitative Case Study”. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526.
- Lifshitz, A. (2006). “Aprender de la experiencia. La teoría experiencial del aprendizaje”, ponencia presentada en el seminario El Ejercicio Actual de la Medicina. Ciudad de México: UNAM.
- López, M. (2020). *Notas y comentarios al texto de Corina Schmelkes*. Revisión interna no publicada. Querétaro, México.
- Luhmann, N. y K. E. Schorr (1993). *El sistema educativo (Problemas de reflexión)*. Guadalajara, México: UdeG, UIA, ITESO.
- Luna-Molina, M. (2020). *El vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores: entre la autonomía y la heteronomía*. Tesis doctoral. Doctorado en Filosofía con orientación en Psicología. Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- y M. Muñoz-García (2018). “Vínculo director de tesis-tesista: entre la autonomía y la heteronomía”. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 13(2), 352-379.
- Mancovsky, V. (2009). “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la for-

- mación doctoral". *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1), 201-216.
- (2012). "Acerca de la experiencia formativa del doctorando en el marco de una Pedagogía Doctoral". En *Memoria del II Congreso argentino y latinoamericano de posgrados en educación superior*. Posadas, Argentina: Universidad Nacional de Misiones.
- (2013). "La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa". *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 50-71.
- (2015). "La formación para la investigación en programas doctorales". En V. Mancovsky y M. G. Moreno. *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas, pp. 129-136.
- Manen, M. van (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- (2010). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós
- Moreno, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- (2005). "Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
- (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, COE-CYTJAL, Plaza y Valdés.
- (2011). "Los rasgos deseables en los profesores de posgrado. Una construcción desde las reflexiones de investigadores en formación". En S. A. Jiménez. *Los académicos. Una mirada sobre su formación y empleo*. Madrid: Editorial Académica Española, pp. 100-116.

- ; Jiménez, J. M. y V. Ortiz (2011). “Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación”. *Perfiles educativos*, 33(132), 142-157.
- y M. A. Romero (2011). “Ética, investigación educativa y formación de investigadores: Entre la norma y el proyecto de vida”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 80-96.
- ; Torres, J. y J. M. Jiménez (2014). *El discurso de los lectores académicos como mediación para formar investigadores en el posgrado*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- y J. Torres. (2018) *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. Casos de egresados de doctorados en educación*. Guadalajara, México: Universidad De Guadalajara.
- y J. Torres (2019). “Otros escenarios de formación de noveles investigadores educativos. El encuentro con el *mobbing* académico”. En O. Turpo, y L. A. Gamboa (Coord.). *Investigación formativa y formación de investigadores I*. Arequipa, Perú: UNAS, pp. 29-48.
- y A. de la Torre (2020). “La relación entre director de tesis y tesista. Implicaciones en los procesos de formación doctoral”. En G. Romo. *Particularidades y vicisitudes metodológicas de los estudios en educación. La reflexión desde la relación entre tesista y director(a)*. En proceso de publicación. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mullins, G. y M. Kiley (2002). “It’s a PhD, not a Nobel Prize’: How experienced Examiners assess Research Theses”. *Studies In Higher Education*, 7(4), 369-386.
- Ortiz, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Pérez, D.; Atilano, P. y J. F. Condes (2016). *Formación para la investigación en los posgrados en educación. Perfiles, trayectorias, experiencias y saberes*. Toluca, México: Edición del ISCEEM.

- Programa de doctorado en tecnologías de la información, comunicaciones y matemática computacional (2012). *Guía de buenas prácticas para la dirección de tesis doctorales*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Rincón, B. del (2000). *Tutorías personalizadas en la universidad*. Cuenca, España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rodríguez, J. R; Urquidi, L. E. y G. Mendoza (2009). “Edad, producción académica y jubilación en la Universidad de Sonora”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 593-617.
- Rosas, A. K.; Flores, D. y E. Valarino (2006). “Rol de tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones”. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 153-185.
- Ruiz, L. I. (2009). *Las prácticas y estrategias de formación para la investigación utilizadas en la relación de tutoría en doctorados en educación*. Tesis doctoral. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, R. (1993). “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”. *Perfiles educativos*, (61), 64-78.
- (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. México: CESU-UNAM- Plaza y Valdés.
- Sautu, R. (2001). “Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales”. En C. Wainerman y R. Sautu (Comp.) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumière, pp. 227-243.
- Sautu, R.; Bolonio, P.; Dalle, P. y R. Elbert (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://www.clacso.org.ar/difusion/institucional/difusion/Publicaciones/catalogo/coleccion-campus-virtual/publicacion.2006-03-20.5776744413>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stracke, E. Y V. Kumar (2010). “Feedback and Self-regulated Learning: Insights from Supervisors and PhD Examiners Reports”. *Reflective Practice*, 11(1), 19-32.

- Torres, J. (2012a). "Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(8), 115-129.
- (2012b). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- (2013). "Desencuentros disciplinares en la relación de tutoría en doctorado y sus incidencias en la formación de investigadores". *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, México: COMIE.
- ; Rosas, J. I. y M. A. Morales (2020). "Desafíos y transformaciones en maestrías profesionales en educación: cómo articular procesos de formación profesional con habilidades investigativas". En V. Ortiz y M. G. Moreno. *Procesos educativos: desafíos y transformaciones*. En proceso de publicación. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Vasilachis, I. (2006). "La investigación cualitativa". En I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa, pp.23-60.
- Wainerman, C. (2001). "Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales". En C. Wainerman y R. Sautu (Comp.). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumière, pp. 15-43.
- Wright, J. (2007). "Reframing Quality and Impact: The Place of Theory in Education Research". *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 1-16.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. New York: SAGE.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Ciudad de México: Colegio de México-Anthropos.
- (s/f). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Ciudad de México, México: IPECAL.
- Zúñiga, R. (1992). "Sobre el sistematizar". *Revista de Trabajo Social*, (61), 19-29.

Aprender a ser tutor y director de tesis.
Experiencias significativas de formadores en posgrado

se terminó de editar en diciembre de 2020

en las oficinas de Ediciones de la Noche

El tiraje fue de 1 ejemplar

www.edicionesdelanoche.com

Diagramación: Olivia Hidalgo *Corrección:* Rodolfo Alpízar Castillo

Aprender a ser tutor y director de tesis. Experiencias significativas de formadores en programas de posgrado es una obra que recupera y sistematiza experiencias de cinco académicos reconocidos en áreas de ciencias sociales y humanidades, con una trayectoria de más de 25 años ejerciendo como investigadores y como formadores en posgrado. Se trata de experiencias vividas en el desempeño como tutores y directores de tesis en posgrado, las cuales han dejado huella en los académicos invitados al estudio, y cuya recuperación fue posible a partir de un arduo trabajo reflexivo, desplegado por cada uno de ellos, sobre el conjunto de experiencias que les han resultado significativas y han propiciado transformaciones relevantes en su práctica como académicos y como formadores, lo que posibilitó además la identificación y la sistematización de un cúmulo de saberes, referidos aquí como *saberes de la experiencia de ser tutor y director de tesis en posgrado*.

