

Los Posgrados en Educación en Latinoamérica. Una mirada desde los países de REDPEL

La dirección de tesis de posgrados:
un acompañamiento académico
¿pedagógico?

*The supervision of postgraduate
theses: an academic
accompaniment pedagogical?*

Viviana Mancovsky¹  0000-0001-8184-291X

Resumen

Este ensayo tiene como finalidad instalar la reflexión sobre la realización de una tesis y el tiempo que requiere su escritura desde la dimensión personal de un sujeto en formación y desde la dimensión intersubjetiva que supone la relación formativa entre un director de tesis y un tesista. Asimismo, se propone esbozar algunas afirmaciones en torno a la posibilidad de pensar dicho vínculo como un acompañamiento académico en el marco institucional que ofrece un programa de estudios de posgrado, desde los aportes de la pedagogía. Más precisamente, acude a dicho campo disciplinar para tematizar la situación del sujeto adulto que decide seguir aprendiendo y la relación formativa que se despliega con un director de tesis dentro de una pedagogía de

¹ Universidad Nacional de San Martín, Escola de Humanidades. Martín de Irigoyen 3100, San Martín, 1650, Buenos Aires, Argentina. E-mail: <vivmanco@yahoo.com.ar>.

Como citar este artículo/How to cite this article

Mancovsky, M. La dirección de tesis de posgrados: un acompañamiento académico ¿pedagógico? *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, e226517, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6517>



la formación de posgrado. Este trabajo apunta a visibilizar y problematizar la dimensión personal e intersubjetiva de la formación académica a partir de plantear el siguiente interrogante: ¿por qué la pedagogía en un ámbito académico como lo es la universidad? El trabajo concluye afirmando el lugar relevante de la pedagogía como un campo disciplinar clave para revisar un acompañamiento académico responsable.

Palabras clave: Director de tesis. Formación universitaria. Pedagogía. Posgrado.

Abstract

This essay reflects on the thesis making process and the time that its writing requires from the personal dimension of a subject in training and from the intersubjective dimension that entails the formative relationship between a supervisor and a graduate student. Likewise, it is proposed to outline some statements regarding the possibility of thinking of said relationship as an academic accompaniment in the institutional framework offered by a postgraduate study program, from the contributions of pedagogy. More precisely, it goes to this disciplinary field to thematize the situation of the adult subject who decides to continue learning and the formative relationship that unfolds with a thesis supervisor within a pedagogy of postgraduate training. This work aims to make visible and problematize the personal and intersubjective dimension of academic training by asking the following question: why pedagogy in an academic environment such as the university?

Keywords: Thesis director. University education. Pedagogy. Postgraduate.

Introducción

¿Debería hablarse de una época de la tesis? ¿De una tesis que requeriría tiempo, mucho tiempo, o de una tesis a la que le habría pasado su tiempo? En una palabra, ¿hay un tiempo de la tesis? E incluso, ¿debería hablarse de una edad o de una edad para la tesis? (Derrida, 2011, p. 11).

El autor de estas sugerentes preguntas es el filósofo francés Jacques Derrida y fueron expuestas en la sesión de su defensa de tesis doctoral en la Universidad de la Sorbonne el 2 de junio de 1980, frente a un jurado conformado por destacados profesores de renombre internacional. Sus reflexiones fueron recuperadas en un artículo titulado “El tiempo de una tesis: puntuaciones”, de su autoría, publicado por primera vez en 1989. Al día de hoy, sus interrogantes invitan y sugieren una reflexión relativa a la escritura de una tesis en el despliegue del tiempo. Más aún, plantean el paso del tiempo frente a la posibilidad de pensar una “época” o un “momento” particular en la vida de un sujeto² en el marco de un proceso de formación.

Quisiera poner en diálogo estas preguntas iniciales sobre “el tiempo de una tesis” con las reflexiones de Harmut Rosa, filósofo alemán contemporáneo, relativas a la presión temporal en la vida actual. Este autor, perteneciente a la Escuela de Frankfurt, propone describir nuestra época desde la lógica de la aceleración social. Si bien continúa y se alinea con la crítica cultural al capitalismo de sus predecesores

² Dado que aún no existe un acuerdo construido acerca del uso lingüístico del “o/a” o de la “@” para denotar los géneros gramaticales, dejo explícita mi adhesión hacia el logro de la equidad en materia de género y a su vez, decido usar el masculino como genérico con la intención de hacer más fluida la lectura de mi ensayo.

(Adorno, Benjamin, Marcuse, entre otros), su aporte consiste en el estudio detallado del tiempo desde la noción de “aceleración social” en el proceso de modernización. El autor se refiere al problema de la escasez de tiempo vinculado con las sociedades modernas que necesitan crecer, acelerarse y condensar toda innovación para poder preservar incesantemente su estructura. Esta “estabilidad dinámica” atraviesa capilarmente todas las experiencias vitales del sujeto: en la relación con el otro, el vínculo con el propio cuerpo, el trabajo, el tiempo libre, el manejo de la tecnología, etc. (Rosa, 2018).

Otro rasgo problemático identificado por este autor alude a la lógica de la competencia que invade todas las esferas de la sociedad: “Si el crecimiento, la aceleración y la densificación de la innovación constituyen los imperativos del dinamismo estructural de la sociedad moderna, también proporcionan [...] no solo mercancías y recursos, sino también privilegios y posiciones, estatus y reconocimiento, amigos y amores, etc.” (Rosa, 2018, p. 33).

Específicamente, el filósofo alemán hace mención a la lógica competitiva en las prácticas educativas y formativas.

Por un lado, desde la sugestiva frase inicial de Derrida, la escritura de una tesis encierra un tiempo, una época, una edad y pone en relieve a un sujeto atravesado por una experiencia de formación. Por otro, desde la lectura introductoria de Rosa, el hecho de seguir “creciendo” profesionalmente, podría entenderse como un imperativo de época que fundamenta la continuidad de los estudios de posgrado desde una cultura actual de aceleración.

Por un lado, demorar, hacer una pausa, darse tiempo [...]. Por otro, incrementar y optimizar la producción de saberes volviéndose “competente” por medio de la formación.

Me interesa dejar planteada esta tensión como telón de fondo de un contexto de época que enmarca los procesos de formación de posgrado en la actualidad.

Este ensayo tiene como finalidad instalar la reflexión sobre la realización de una tesis y el tiempo que requiere su escritura desde la *dimensión personal* de un sujeto en formación y desde la *dimensión intersubjetiva* que supone la relación formativa entre un director de tesis y un tesista. Asimismo, se propone esbozar algunas afirmaciones en torno a la posibilidad de pensar dicho vínculo como un acompañamiento académico en el marco institucional que ofrece un programa de estudios de posgrado, desde los aportes de la pedagogía.

En primer lugar, me interesa poner en el centro de la discusión a un sujeto en formación desde el reconocimiento de un tiempo personal a través de la mediación de la escritura. Se trata de una temporalidad singular que va más allá de una cronología exigida y/o pautada institucionalmente. Más precisamente, quisiera introducir el análisis de la dimensión personal de quien decide iniciar una trayectoria de posgrado, en vistas a seguir aprendiendo, “autorizándose” como autor de los saberes nuevos que produce.

En segundo lugar, a partir de estos planteos, me propongo analizar la formación desde la dimensión intersubjetiva en el marco de un acompañamiento académico específico que suele ser institucionalmente reconocido desde la tarea formal de dirección de tesis.

Por último, en un tercer apartado, quisiera integrar las reflexiones compartidas en este ensayo a partir de enmarcar el acompañamiento académico desde una perspectiva pedagógica. Dicha propuesta

se fundamenta en el lugar clave que ocupan los aprendizajes y la necesidad de problematizar la práctica del director de tesis. Me interesa insistir en la necesidad y la pertinencia de esta mirada disciplinar en un ámbito académico que no suele ser receptivo a pensar sus prácticas desde esta perspectiva.

La formación de posgrado y el sujeto en formación

“Continuar formándose”, he aquí un mandato de una sociedad pedagógica³ que ha conquistado el mundo del trabajo y de las profesiones. Actualización constante de saberes nuevos y cada vez más especializados y rápidamente obsoletos. Capacitación de competencias de alta calidad, abiertas a la innovación permanente. Diplomas que certifican trayectorias cada vez más especializadas y de excelencia. Sentidos múltiples y diversos que reenvían a la necesidad de detenerse a pensar las diferentes realidades que encierra el término “formación”. Sentidos que remiten también a problematizar una sociedad atravesada por la aceleración y la lógica competitiva, retomando los aportes de Rosa, enunciados en la introducción.

El nivel de posgrado, organizado a través de planes y programas de estudio, ha sabido dar forma a esta gran demanda de formación a partir de una variedad y multiplicidad de formatos en una diversidad de instituciones académicas. En el caso de las universidades, dicho nivel toma cuerpo a través de ofertas de especialización, maestrías y doctorados en los distintos campos del saber y de las ciencias.

En este vasto y complejo panorama de los posgrados, me interesa detenerme a reflexionar sobre la dimensión personal; es decir, aquella que contempla el punto de vista de un sujeto que decide continuar su formación. Por ello, me pregunto: ¿qué es lo que motiva a un sujeto adulto a seguir formándose?

He participado en la instancia de toma de entrevistas de admisión a futuros candidatos para ingresar a programas de posgrado en diferentes instituciones universitarias. También, he rastreado y analizado las cartas de motivación de los interesados argumentando sus motivos por realizar un nuevo estudio. Algunas de las respuestas recibidas hacen referencia a: mejorar la práctica laboral, ampliar y enriquecer los conocimientos adquiridos en una primera etapa de formación inicial, aprender y desarrollar habilidades de investigación, encontrar o renovar herramientas y estrategias para la práctica profesional, detener la vorágine del día a día y poder construir una distancia necesaria para analizar los problemas cotidianos, alcanzar una estabilidad en el trabajo, cambiar una orientación profesional apostando a una mejora en las condiciones laborales, renovar el interés por la vocación elegida en una suerte de “volver a enamorarse” de la profesión, ordenar y actualizar lecturas para mejor comprender e intervenir en la realidad de trabajo...

A partir de este rastreo de motivaciones, pienso que todas estas situaciones personales pueden colocar al sujeto al borde de una experiencia formativa. Todas ellas refieren a una búsqueda, a un desafío. Más allá de los intereses y de las expectativas enunciadas en torno a la obtención del diploma, la formación habilita una transformación de alcance siempre incierto.

³ Retomo esta expresión creada por Jacky Beillerot en su libro homónimo de 1982. Con ella, el autor intenta transmitir el alcance de las acciones pedagógicas que desbordan el formato escolar y conquistan la vida social de todos los días. Toma como dato elocuente que, a inicios de los años '80, más de la mitad de la población francesa ocupa su tiempo enseñando y/o aprendiendo más que produciendo bienes y servicios. La idea central de su libro sostiene que: “[...] la difusión pedagógica de los saberes no es solo explicable por el crecimiento de conocimientos o por el rol social de la escuela, sino que, este aumento está en relación directa con un proyecto político de gestión social” (Beillerot, 1982, p. 10).

Considero al proceso formativo ligado a la posibilidad de vivir una experiencia de transformación a partir de diversas y variadas mediaciones con: las instituciones, los otros, las lecturas y la teoría, los encuentros y las relaciones más o menos ocasionales y/o formales. A partir de ellas, lo vivido por un sujeto en formación puede llegar a interpelarlo, incomodarlo y convocarlo a revisarse. No es que lo vivido se convierte, por sí solo, en contenido formativo. Se trata más bien de la construcción de un gesto reflexivo y sensible, a la vez, sobre el mundo que lo rodea y su manera de devenir en el mundo. Desde esa disposición, el sujeto interroga sus prejuicios, sus modos habituales de hacer y sus esquemas de pensamiento preestablecidos. Todo ello se vuelve insumo necesario y materia prima imprescindible de una posible transformación.

La formación es un recorrido vital que puede estar delimitado por ciertas marcas o mojones como lo son las instituciones transitadas y los diplomas obtenidos. Sin embargo, desborda el "ingreso a", la "permanencia en" y el "egreso de". Sobrepasa el estar y el ser y habilita un "devenir". Instala paulatinamente una actitud de apertura a lo que acontece y a la novedad. Despliega un estado inquietante y necesario de diálogo interior y mirada introspectiva. Una disposición a interrogarse en las maneras habituales de pensar, de hacer y de sentir. Una disposición no exenta de posibles temores y resistencias, avances y retrocesos, demoras y pausas.

La formación no tiene que ver con conocer a fondo y especializarse en una teoría, un autor o una corriente de pensamiento. Tampoco con "aplicar" lo aprendido a toda práctica queriendo ver la realidad desde la mirilla de esa teoría estudiada. Por el contrario, una experiencia formativa da cuenta de la posibilidad de ampliar la mirada sobre la realidad para intentar comprenderla, sabiendo que siempre se trata de una construcción no acabada en la cual, el sujeto proyecta sus luces y sus sombras, su historia, su presente y su por-venir. Su saber y su ignorancia. Ignorancia, sobre todo, concebida como fuente inagotable y renovada de nuevo saber. Por eso, desde esta concepción, no existe la clausura formativa en ningún programa de estudio por más completo, depurado o sofisticado que se ofrezca. En otras palabras, ningún programa institucional puede controlar sus efectos en la singularidad de cada sujeto. Esta última afirmación da cuenta de la potencia y la riqueza de la dimensión personal que se despliega en todo proceso formativo.

Ahora bien, ¿cómo se dispone un sujeto a trabajar consigo mismo a partir de una propuesta institucional específica mediada por otros? Este ejercicio pensante sobre sí mismo que implica una transformación en las maneras de pensar, argumentar, valorar, hacer y relacionarse, ¿cómo surge? ¿Dónde? ¿Cómo despunta la posibilidad de construir saberes nuevos y originales a partir de una propuesta formativa de posgrado tendiente a aprender la práctica de investigación?

Para intentar responder estas cuestiones, quisiera poner en relación este modo de concebir a la "formación como una disposición" con el proceso de revisión de los propios saberes que supone el "aprender a investigar". Se trata, precisamente, de un aprendizaje que cuestiona e interpela a los saberes ya adquiridos. A veces, suele suceder que, las certezas del saber construido se sostienen desde un pensamiento notoriamente apreciativo o desde prácticas habituales que han sido modeladas por un "deber ser" prescriptivo. Por el contrario, aprender a investigar implica desandar y deconstruir prácticas y discursos incorporados. Supone interrogar saberes aprendidos, producto de una formación anterior

o de experiencias laborales y/o personales vividas. Aprender a investigar implica construir una posición rigurosa basada en un pensar desde un “no-saber”. Nada del orden de lo “ya sabido” echa las bases de una investigación genuina. El reconocimiento de la buena ignorancia es un punto de inflexión que señala la posibilidad de construir una pregunta legítima sobre la realidad de estudio que se decide investigar. En esta experiencia, en esta tensión entre saber y no saber se gesta y nace la capacidad de crear paulatinamente saberes nuevos, rigurosos, fundamentados.

Asimismo, ¿qué lugar ocupa la escritura en este particular modo de concebir a la formación de un sujeto? ¿Ayuda, orienta, facilita, ordena, expone al sujeto en ese trabajo pensante sobre sí mismo? ¿Cómo va adoptando los requerimientos y las exigencias institucionales que supone el formato “tesis”? ¿Cómo se aprende a escribir en dicho formato?

Estas preguntas me permiten introducir el lugar de la escritura como mediación de la experiencia formativa en el largo plazo. Con este propósito, retomo algunas voces de estudiantes de maestría y de doctorado⁴ que reflexionan acerca de su escritura académica:

La escritura de la tesis me confronta a la soledad de mis ideas y esto me cuesta. Me cuesta lograr orden y profundidad en lo que voy tejiendo. Me pierdo en mis pensamientos. Y al final, pienso y me bloqueo... me da miedo porque me expongo frente a aquellos que me van a leer. Por eso, hasta ahora, nunca pude avanzar con la escritura de unas primeras páginas [...] (Estudiante de doctorado en Pedagogía).

Es imposible empezar a escribir en “estilo tesis”. Es como aprender a bailar. Si uno quiere bailar bien de entrada, no se anima nunca [...] (Estudiante de una maestría en ciencias de la Comunicación).

Escribir para mí es como un acto del pensamiento. Hacer la tesis no es sólo convertir el pensamiento en letra, sino que escribir es pensar. ¿no? Y nos posiciona, nos sitúa de una manera particular, privilegiada, que nos va llevando a pensar de otra manera [...] (Estudiante de un doctorado en Educación).

Estas reflexiones recuperadas de la voz de estudiantes de posgrado ponen el foco en la complejidad de los saberes que se entraman en su proceso formativo junto con: algunas cuestiones subjetivas que tienen que ver con la exposición pública, la función epistémica y comunicativa de la escritura y los aprendizajes progresivos que encierran los requisitos de un texto académico plasmados en la versión de una tesis de posgrado. Asimismo, ponen en evidencia el proceso de autonomía que el estudiante debe lograr en pos de volverse autor de los saberes que construye, de manera rigurosa y sistemática, a partir de los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas.

Ahora bien, todos estos saberes y los aprendizajes que suponen, convocan a reflexionar acerca de la relación formativa entre director y tesista que acompaña la experiencia formativa centrada en el desarrollo de una investigación y en la escritura de la tesis. Estas afirmaciones se encuadran dentro de la dimensión intersubjetiva de todo proceso de formación y serán esbozadas en el apartado siguiente.

⁴ Estos comentarios, a modo de fragmentos discursivos, han sido tomados a partir de la puesta en marcha de diferentes estrategias de intercambio, propuestas en seminarios de tesis que he coordinado en diversos programas de posgrado.

La dirección de tesis como un acompañamiento académico

¿Cómo avanzar en este modo de concebir la formación introduciendo el entramado de una relación formativa que se teje con un director de tesis en el marco institucional de un posgrado a lo largo del tiempo? ¿Cómo contemplar esa mediación tendiente a la transmisión y al aprendizaje de saberes múltiples y diversos?

Con el fin de introducir el análisis de la dimensión intersubjetiva en el marco de una relación formativa, recurro inicialmente a mis “maneras de hacer” como directora de tesis en los encuentros planificados y/o informales con mis tesisas.

A partir de una mirada introspectiva, me pregunto: ¿qué acciones describen mi tarea? A la manera de un breve listado, se me ocurren las siguientes: dialogar, enseñar, aprender preguntar y responder, reformular preguntas, leer, compartir lecturas y diferentes manifestaciones artísticas, sugerir y escuchar sugerencias, buscar, probar, analizar datos, hacer comentarios apreciativos, alentar, entusiasmar y entusiasarme, pedir precisiones y reformulaciones, corregir, buscar la manera más oportuna y certera de transmitir un comentario evaluativo positivo y/ o negativo, crear condiciones a modo de encuadre de trabajo, ajustar y acordar ese encuadre según los momentos y las etapas de producción, revisar y revisarme, tranquilizar y tranquilizarme, aconsejar, crear, inventar, autorizar, felicitar *etc.*

Seguramente, podría seguir enumerando otras acciones con matices más o menos sutiles, más o menos personales en torno a mi tarea como directora y así, ir hilvanando situaciones a modo de vivencias de un “entre dos” con cada tesisas.

Ahora bien, algunas de estas acciones son de orden comunicacional, instrumental y/o didáctico. Están enmarcadas en el conjunto de saberes que se espera transmitir durante el proceso formativo de un estudiante de posgrado (Mancovsky, 2013; Mancovsky; Moreno Bayardo, 2015). Todos ellos dan cuenta de una diversidad de conocimientos de distinto orden y de distinta naturaleza que encierra la complejidad de la tarea formativa de un director de tesis. Otras acciones son de orden afectivo e involucran aspectos de la personalidad que no suelen ser tematizados en el marco de una institución: la construcción paulatina de confianza, la incertidumbre genuina frente a lo que supone trabajar en el ámbito de la investigación y la creación de saberes, la expectativa, el desconcierto y/o la angustia frente a determinadas situaciones, el cansancio, la duda, el asombro y la sorpresa, la ansiedad, la desilusión, la alegría. Más aún, algunos de estos aspectos emocionales tienen una valoración negativa, pero, no por eso, dejan de teñir distintos momentos de la relación formativa: la indiferencia, el enojo, la rivalidad, el malestar, entre otros.

Tanto las acciones más racionales como las que tienen que ver con el mundo afectivo de los sujetos involucrados, se concretan en el entramado de una relación formativa entre director y tesisas. La dimensión intersubjetiva describe ese encuentro “[...] un espacio de relación entre sujetos que no es la suma de ellos ni de sus aportes, sino una construcción a partir de la interacción y de los intercambios entre ellos” (Souto, 2007, p. 5). La interacción va más allá del encuentro ocasional o del “cara a cara”. Precisamente, la autora afirma que la intersubjetividad está en la base de un vínculo, se construye en la temporalidad y nunca es considerada como algo dado y predeterminado de antemano.

Más allá de la diversidad de los campos disciplinares de las ciencias y de los contextos institucionales en los cuales se encuadra un programa de posgrado, la relación formativa se concreta a partir de un acuerdo de trabajo con un director de tesis en el que se definen temas de interés, se comparten expectativas y se establecen algunas pautas de intercambio⁵. En esos primeros diálogos, se comparten y se dan a conocer formaciones previas, experiencias vividas, proyectos personales, modos de encarar la investigación, etc. Ese encuadre inicial seguramente será modificado en función de las etapas y los momentos que atraviesa la experiencia formativa del tesista y la disposición del director. Desde ese marco, comienza a construirse un vínculo intersubjetivo entre ambos, ya sea por presencia y regularidad de intercambios o por ausencia y/o falta de encuentro. De esta manera, dicho vínculo va entramando motivaciones, intereses, deseos, propósitos y diversos tipos de prácticas, saberes y sentimientos de los sujetos implicados en esa relación.

A partir de estas primeras ideas, me interesa presentar teóricamente a la relación formativa que se teje entre director de tesis y tesista desde la noción de "acompañamiento". En principio, lo distingo de otros vocablos vecinos, muchas veces usados indistintamente, tales como: tutoría, asesoramiento y supervisión.

Paul (2009), pedagoga francesa especializada en el estudio de las prácticas de acompañamiento, plantea que si el modelo de formación asociado a la enseñanza tradicional otorgaba la primacía a los saberes por transmitir en el marco de una relación vertical docente-alumno, actualmente se propone una pedagogía de la formación basada en una relación más simétrica donde se ayuda al adulto en formación, a construir su experiencia. Desde esta perspectiva disciplinar, pienso el desarrollo de la noción de acompañamiento académico. Se trata de acompañar al sujeto para: sostener la construcción de sentido de su proyecto formativo y facilitar las condiciones de producción para que se apropie de los saberes que implican el investigar y el escribir académicamente.

Más específicamente, me interesa avanzar en plantear la noción de acompañamiento vinculada con la de autoridad. Para ello, recupero los aportes de Mireille Cifali, especialista en el campo de las ciencias de la educación y de la formación. Ella realiza una suerte de "auto-análisis" a partir de su estilo personal de acompañamiento a lo largo de su experiencia académica. Así, lo describe del siguiente modo:

Es necesario trabajar nuestra posición de autoridad. Yo no creo que sea cuestión de rechazar ese lugar sino, interrogarse acerca de qué entendemos por ella. [...] Existe una autoridad necesaria [...] de protección, de seguridad, de guía... Es necesario una figura de autoridad para crecer, para desarrollarse. [...] Esta figura de autoridad es más horizontal que vertical; ella se construye a partir de la confianza, es coherente en sus palabras y sus expresiones; puede ser engorrosa y cometer errores, pero sabe reconocerlos, no es ambivalente. Es una autoridad que acepta la contestación,

⁵ En diferentes intercambios con colegas, directores de tesis, he compartido impresiones en torno a la complejidad de la tarea, el tiempo que insume y las diferentes experiencias vividas en torno al ejercicio de dicha actividad. Particularmente, he encontrado colegas que han establecido por escrito un acuerdo de trabajo para entregar a sus tesis, a la manera de un "reglamento". Es así que, traigo como ejemplo al "Manual de Uso del Director de Tesis" que el Prof. Gabriel Noel escribió como modo de encuadrar la tarea con sus tesis de posgrado, con mucho humor. De manera ilustrativa, recupero la primera frase de este "acuerdo de trabajo": "*Felicitaciones. Acaba usted de adquirir un flamante Director de Tesis. Lea y siga atentamente las instrucciones de este Manual y se asegurará varios años de vida útil de su nuevo director al máximo de su rendimiento*". Más allá de la empatía que traduce su texto, que no está publicado ni abierto a la difusión masiva, los ítems que este profesor estipula en el inicio de una relación formativa dan cuenta de: la frecuencia de las comunicaciones y de los encuentros, los medios de contacto, la entrega de borradores, los tiempos de lectura, entre otros.

permite al otro encontrar su espacio para decir “no”; puede oponer su “no” también, [...]se libera del autoritarismo y soporta el hecho de no ser querida (Cifali, 2018, p. 98).

Me resulta interesante destacar estas funciones relativas a una posible autoridad “más horizontal” en el marco de una dirección de tesis de posgrado: guiar, dar seguridad, habilitar y construir confianza, buscar ser coherente, revisarse, aceptar la confrontación y reconocer posibles desaciertos. Estas ideas me permiten pensar la dirección como un acompañamiento, sin tener que rechazar ni dejar de problematizar las cuestiones relativas al ejercicio de una autoridad académica.

Más precisamente, Cifali continúa su análisis sobre la autoridad desde la práctica del acompañamiento poniendo de manifiesto aspectos afectivos de la relación formativa y determinadas cuestiones éticas relevantes para la formación:

Se trata de una construcción dentro de una relación singular y no, de un status social. Este tipo de autoridad no juega con las debilidades, no tiene miedo de su posición, se sabe competente y no se siente amenazada por los progresos del otro. Evita prometer y después, no cumplir con su compromiso, no retiene información para que el otro no alcance su objetivo ni expulsa la falta provocando la culpa en el otro, mezclando pistas, cambiando de humor, desestabilizándolo para mantener el poder. [...] La autoridad intelectual no se logra por imposición de un saber ni por un encuadre establecido a priori: ella es una construcción común, no se trata de algo dado desde el inicio, aunque su status parecería concederle ese lugar (Cifali, 2018, p. 99).

De este modo, la autora incluye en dicha caracterización aspectos que tienen que ver con posibles rivalidades, desencuentros, actitudes de indiferencia, manipulación y/o desresponsabilización. Más aún, ella pone en relieve una idea que me resulta primordial para la tarea de un director de tesis en un marco institucional académico: la autoridad intelectual no es algo dado ni algo que se fundamenta en una imposición, sino que se construye al inicio de toda relación, más allá de los lugares y los status ocupados en una institución.

Asimismo, la dirección de tesis concebida como un acompañamiento fundamenta una relación formativa en la que aparece el cuidado, la escucha disponible, la discusión, la confrontación de ideas y de pensamientos que avanzan, se tejen y retroceden en pos de una construcción argumentada. En otras palabras, dicha producción paulatina da cuenta de una autorización que habilita al tesista, el volverse autor de los saberes nuevos que construye.

Por último, a partir de este recorrido teórico, me interesa proponer a la dirección de tesis como una práctica de acompañamiento que supone “un trabajo con el otro a partir de un trabajo consigo mismo”. Un verdadero desafío ético que se basa en la responsabilidad académica que asume un director cuando acepta acompañar la trayectoria formativa de un sujeto.

Finalmente, ¿por qué una pedagogía?

Luego de esta exposición de ideas sobre la dirección de tesis de posgrado, en diálogo con algunos autores elegidos, presentada en tono de ensayo, desearía posicionar e integrar estos análisis dentro del campo disciplinar de la pedagogía.

Ahora bien, la propuesta de una pedagogía en el nivel de posgrado suele ser vista con cierta reticencia desde algunos ámbitos universitarios o desde ciertos grupos académicos. Este posible rechazo o desvalorización se basan en suponer que dicha disciplina se remite solo y exclusivamente a reflexiones que provienen de niveles educativos vinculados con la escolarización y las edades tempranas.

Por el contrario, mi propuesta apunta a tematizar la situación del sujeto adulto que decide seguir aprendiendo y la relación formativa que se despliega con un director de tesis dentro de una pedagogía de la formación de posgrado. Es decir, me interesa visibilizar y problematizar la dimensión personal e intersubjetiva de la formación académica desde reflexiones, interrogantes, aportes teóricos y lecturas del campo pedagógico. Por tal motivo, retomo la interrogación planteada en el título al pretender enmarcar estos desarrollos desde una pedagogía de la formación del posgrado. ¿Por qué la pedagogía en un ámbito académico como lo es la universidad?

Por un lado, considero que la pedagogía⁶ está en el centro de los debates ideológicos y político-sociales que atraviesa toda práctica educativa y/o formativa, más allá de la edad de los sujetos a la que se destine. La pedagogía, aún en los niveles universitarios del grado y del posgrado, apuesta a la noción de “posibilidad” buscando los medios para que, el aprendizaje de los múltiples y diversos saberes, sea facilitado. De este modo, se confronta y se opone a todo posicionamiento meritocrático que, a veces, se deja entrever en las prácticas de formación de algunos contextos institucionales dedicados a la búsqueda de una excelencia académica.

Por otro, parto por entender a la pedagogía como un campo disciplinar específico que reflexiona sobre la singularidad de la relación educativa y/o formativa entre sujetos, en función de determinados propósitos y finalidades, en contextos institucionales diversos según diferentes épocas y contextos socio-culturales. Se trata de un encuentro siempre singular basado en la presencia y en la mediación de saberes. De esta manera, la pedagogía puede ser concebida como un ejercicio de reflexión sobre dicha relación en la cual se despliegan procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Más precisamente, si se rastrean sus orígenes etimológicos y sus usos históricos, la pedagogía designa el arte de acompañar a los niños en la Grecia Antigua. Como lo afirman Castello y Mársico (2005), el *paidagogo* no era el encargado de transmitirles los saberes sino, aquel que los guiaba hasta la casa de los maestros particulares que llevaban adelante la enseñanza. La responsabilidad del *paidagogo* consistía en saber elegir, entre los conocimientos, aquellos que le resultaban más valiosos de ser aprendidos y entre los maestros, aquellos que le parecían los más eficaces, en relación con los métodos que ellos ofrecían. Así, la etimología misma del término, reenvía a una relación: un *paidagogo*, que acompaña a un niño hacia la escuela.

A partir de este rastreo histórico acotado, destaco el verbo “acompañar” que da cuerpo al nacimiento de la pedagogía para hacerlo resonar junto con las afirmaciones sugerentes de Philippe Meirieu, pedagogo francés, expresadas en su libro “Cartas a un joven profesor”. En dicho texto, el autor aborda al acompañamiento de todo sujeto que se encuentra en “situación de aprendizaje”. Al respecto, afirma:

⁶ Este posicionamiento sobre la pertinencia de una pedagogía en el nivel posgrado retoma algunas fundamentaciones que se derivan de una concepción de la “pedagogía de la formación doctoral”, ya expuesta en Mancovsky (2021).

Toda verdadera enseñanza, en todos los niveles (desde la primaria hasta la universidad), asume el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y a la vez, el acompañamiento que brinda una tranquilidad necesaria a quien aprende. [...] Solo aquellos sujetos que, una vez adultos, dejan de aprender, pueden imaginar que los alumnos más grandes, los adultos, aprenden fácilmente. Suponen que solo se necesita tener el saber en frente y los estudiantes lo aprenderán con naturalidad. Que esos sujetos no necesitan ni de la escucha atenta ni de la comprensión cuidadosa. Que los profesores solo diseñan los recursos necesarios y los implementan, poniendo su trabajo en marcha, sin desalentarse nunca. [...] Ahora bien, los aprendizajes de los adultos no están exentos milagrosamente de la parte de nuestra infancia que todos guardamos en nuestro interior. Justamente, aprender significa: nacer a otra cosa, cada vez. Descubrir mundos que ignorábamos hasta el momento. Aprender es ver vacilar nuestras certezas, ser desestabilizado y tener necesidad, para no perderse o desanimarse, de señales estables que solo un profesional de la enseñanza puede ofrecer (Meirieu, 2005, p. 17).

A partir de esta reflexión inquietante dejo plantada una nueva pregunta: ¿Estaremos a la altura, como docentes e investigadores universitarios, de convertirnos en profesionales de la enseñanza y de acompañar a los sujetos que deciden continuar su formación de posgrado?

Para finalizar este ensayo, retomo la tensión inicial planteada en la introducción en torno a la formación como “el darse un tiempo” para una experiencia y la formación como “el volverse competente” en una estabilidad dinámica que caracteriza la aceleración de la sociedad actual. Dicha tensión fue propuesta como telón de fondo de las reflexiones y los planteos sobre la dimensión personal de la formación y la relación entre director de tesis y tesista. Quizás, la posibilidad de llevar a cabo un acompañamiento que invite al formador a revisar su responsabilidad académica y su ética e interrogue su manera de posicionarse como autoridad intelectual, redunden en un sujeto en formación que elija darse una pausa, darse tiempo para vivir su experiencia de formación.

Conclusión

Este ensayo tuvo como propósito abrir la reflexión sobre un tema poco problematizado en el ámbito de la formación de posgrado universitaria: la tensión que atraviesa el proceso de producción de una tesis entre diferentes aspectos subjetivos e intersubjetivos de un sujeto en formación: (a) el despliegue de una temporalidad mediada por la escritura; (b) el aprendizaje de saberes y habilidades que exige toda investigación y (c) la construcción de una relación director de tesis-tesista enmarcada en la concepción de un acompañamiento académico y en la responsabilidad ética e intelectual del director.

Considero que la pedagogía, en tanto un campo disciplinar centrado en la posibilidad de fomentar los aprendizajes a través un acompañamiento responsable, ocupa un lugar relevante para avanzar en la problematización de la formación de posgrado.

Referencias

Beillerot, J. *La société pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

- Castello, L.; Mársico, C. *Diccionario etimológico de términos usuales en la práctica docente*, Buenos Aires: Editorial Altamira, 2005.
- Cifali, M. *S'engager pour accompagner: valeurs des métiers de la formation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2018.
- Derrida, J. *El tiempo de una tesis: desconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Editorial Anthropos, 2011.
- Mancovsky, V. La dirección de tesis de doctorado tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa. *Revista Argentina de Educación Superior*, v. 5, n. 6, p. 50-71, 2013.
- Mancovsky, V.; Moreno Bayardo, MG. *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas, 2015.
- Mancovsky, V. *Pedagogía de la formación doctoral: relatos vitales de directores de tesis*. Buenos Aires: Biblos, 2021.
- Meirieu, P. *Lettre a un jeune professeur*. Paris: ESF éditeur, 2005.
- Paul, M. L'accompagnement dans le champ professionnel. *Revue Internationale de Recherche en Éducation et Formation des Adultes*, v. 20, p. 13-66, 2009.
- Rosa, H. *Remedio a la aceleración: ensayos sobre la resonancia*. Buenos Aires: Editorial Ned, 2018.
- Souto, M. Acerca del sentido de lo grupal. La educación y la formación en la actualidad. *Novedades Educativas*, v. 202, p. 4-6, 2007.

Recibido en 2/8/2022, versión final presentado en 28/9/2022 y aprobado en 9/10/2022.