

## **¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral.**

**Viviana Mancoksky**

### **Resumen:**

Este artículo tiene por finalidad presentar las distintas dimensiones (disciplinar, subjetiva, vincular, institucional y social) que se entran en la producción de una tesis en el contexto institucional de un doctorado universitario y analizar en detalle algunas cuestiones específicas que se derivan de las dimensiones subjetiva y vincular.

Por un lado, se profundiza, sobre la dimensión subjetiva vinculando la tarea de investigar, que debe realizar un estudiante, con la noción de "relación con el saber". Este abordaje permite esbozar algunas cuestiones abiertas relativas a cómo concebir la investigación y cómo iniciarse en el aprendizaje del oficio de investigador.

Por otro lado, la dimensión vincular de la tesis posibilita la reflexión sobre el "mutuo acuerdo" que encierra la relación formativa entre tutor y estudiante de doctorado. Se enuncian algunos posibles criterios para que esta elección resulte acertada y enriquecedora.

Finalmente, se enuncian algunas afirmaciones que permiten concebir a la tesis doctoral como el "testimonio" de los cambios identitarios y profesionales que atraviesa el estudiante de doctorado en vistas a convertirse en "autor" de los saberes nuevos que produce, a partir de su investigación realizada.

### **Summary:**

This article aims to present different dimensions (institutional, disciplinary, social, subjective, and constituent relationship), that mix up in the production of a doctoral thesis, and also to analyse some details related to the subjective and relationship dimensions.

With this purpose it studies the subjective dimension of the thesis by depth, connecting the student's research work of investigated and the subject of "the relationship with the knowledge". This approach allows us to give an introduction to some open issues related to the matter on how to conceive an investigation and the process of learning the researcher "métier".

To sum up, the relationship dimension of the thesis enables an analysis of the mutual agreement between tutor and student. Some criteria to aboard the mutual choice student-tutor are proposed.

In the last part of the work, we try to emphasize the significance of the doctoral thesis as a proof of the identity and professional changes of the student towards an "author" for the production of new knowledge.

**Palabras clave:** Dimensiones de una tesis de doctorado. Saber. Relación con el saber. Trama subjetiva y vincular de la tesis. Relación formativa: tutor y doctorando.

Dimensions of a doctoral thesis. Subjective and relationship dimensions. Knowledge. Relationship with the knowledge. Process of learning the researcher "métier". Formative relationship.

## 0. Introducción

Más allá de los diferentes contextos académicos y de los marcos legales de cada país, el doctorado se define, de manera general, como uno de los niveles de posgrado universitario, que posee mayor jerarquía académica.

Específicamente en nuestro país, en acuerdo con la Ley de Educación Superior No. 24521, la Resolución Ministerial 1168/97, establece como modalidad final de evaluación del doctorado, a la producción de una tesis que debe ser defendida por un jurado de expertos. "El doctorado tiene por objeto la obtención de aportes originales en un área de conocimiento que deben ser expresados en una Tesis Doctoral de carácter individual". (F. Lamarra, N. 2007. p. 176).

De esta manera, el nivel de doctorado tiene como finalidad formar para la investigación y el desarrollo de saberes nuevos en un campo de conocimientos específicos que representen aportes significativos y originales al mismo. Dicho proceso formativo culmina y se acredita a partir de la elaboración de una tesis doctoral. La misma da cuenta de un trabajo de investigación que un estudiante realiza bajo la dirección de un tutor, encargado de orientar y acompañar su proceso singular de formación.

A partir de esta presentación, la tesis doctoral comprende tres rasgos centrales, a saber:

- despliega el relato de una investigación y expone a un sujeto-estudiante que se vuelve "autor" de su producción, a partir de la creación de saberes nuevos.

- da cuenta de la construcción de una relación formativa con un tutor que va guiando la lógica temporal de la investigación y la lógica de la escritura de la tesis.

- requiere de una instancia de publicación y evaluación. Es decir, la tesis es una producción escrita que encierra la condición de "ser examinada".

En este sentido, una tesis puede ser vista como "una prueba escrita" que testimonia sobre la capacidad del sujeto-estudiante para llevar a cabo una investigación y dar cuenta de ello. Dicho de otro modo, "la tesis consagra la aptitud a la investigación: ese trabajo de 'artesano intelectual' que, a partir de escritos, archivos, libros, estadísticas, trabajo de campo, encuestas, observaciones y entrevistas, produce una obra". (Baud, M. 1991. p. 9. Traducción propia).

Por otro lado, es necesario aclarar que desde el encuadre normativo y los diversos contextos universitarios, no se espera la misma producción escrita en los distintos tipos de posgrado creados (especialización<sup>1</sup>, maestría y doctorado). Es decir, una tesis de maestría tiene requisitos diferentes a los de una tesis de doctorado. A grandes líneas, la primera forma parte del proceso de aprendizaje del oficio de investigar. Se espera que un maestrando aprenda a: definir un objeto de investigación a partir de sus preguntas iniciales o de una demanda específica del grupo de investigación al cual pertenece, sistematizar bibliografía tendiente a la producción de un marco teórico-conceptual coherente con el objeto, llevar adelante la recolección de datos en función de alguna metodología específica y delinear algunos posibles resultados de su trabajo, según la sistematización y el análisis de datos realizado. Generalmente, las conclusiones de la tesis de maestría son retomadas en la etapa inicial del doctorado, ya sea desde la continuidad o el replanteo del objeto de investigación propuesto inicialmente en la primera instancia de formación<sup>2</sup>.

Por su parte, como se mencionó recientemente, la tesis de doctorado debe dar cuenta del proceso de autorización y creación de saberes originales haciendo una contribución a un campo disciplinar específico. Uno construye pensamiento propio, lo fundamenta y se vuelve "autor" de su obra.

A nuestro entender, hay otro criterio esclarecedor para distinguir entre una tesis de maestría y una de doctorado. La primera puede mostrar la habilidad de "ser creativo" por parte de un estudiante en el transcurso del aprendizaje del oficio. En la tesis doctoral, uno se vuelve "creador". Es decir, el sujeto sostiene en "primera persona" los enunciados que fundamentan la producción de saber nuevo sobre su objeto investigado y argumenta su construcción<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Este nivel académico tiene como requisito final la presentación de un trabajo monográfico. El mismo no tiene el alcance de una tesis.

<sup>2</sup> Dado que la tesis de maestría se encuadra en un proceso de aprendizaje del oficio de investigador suele no ser publicada. Más aun, en algunas universidades y centros de investigación puede ser mal vista la edición de esta primera escritura.

<sup>3</sup> Esta diferencia entre "ser creativo" y "ser creador" es retomada de las ideas expuestas por D. Anzieu en una entrevista realizada por la Revista Dialogue. Nosotros la transferimos al campo de la producción de una tesis doctoral y su diferencia con la tesis de maestría. En ese valioso intercambio, el psicoanalista agrega dos rasgos distintivos de la creación afirmando que: "uno crea contra" y "uno no crea solo". Más precisamente: "Uno crea apoyándose sobre algo, apoyándose contra: una época, las ideas recibidas, un método. Sin embargo, uno no puede crear completamente solo. Uno corre el riesgo de ser alcanzado por la locura. Para crear uno tiene necesidad de un amigo". (Anzieu, D. 1994. p. 10. Traducción propia.) En alguna medida, el sentimiento de empatía a construir con un tutor de tesis podría ser pensada desde esta necesidad. En los apartados siguientes, vamos a retomar los rasgos centrales de esta relación formativa.

Ahora bien, a partir de este encuadre normativo, la tesis va a dar cuenta de determinadas características en función de las condiciones y particularidades de las instituciones otorgantes de la titulación doctoral y de las áreas disciplinares en las cuales se la concibe. Evidentemente, no cumplen los mismos requisitos una tesis perteneciente al campo de las ciencias exactas que otra de las ciencias sociales. Además, es cierto que las posibilidades de realizar un doctorado y concretar la escritura de la tesis están atravesadas por los contextos socio-históricos, educativos y económicos de un país<sup>4</sup>.

De esta modo, una tesis toma cuerpo a través de diferentes tramas: **institucional** (según los requisitos que conforman un plan de estudio determinado), **disciplinar** (en función de las distintas áreas de conocimiento), **subjetiva** (teniendo en cuenta al sujeto-estudiante que se vuelve autor, crea saberes y los hace públicos desplegando un cambio identitario significativo), **vincular** (a partir del estudiante que entabla una relación formativa particular con un tutor de tesis durante un tiempo prolongado) y **social** (en función de los contextos socio-históricos, económicos y educativos de un país determinado).

Generalmente, las dimensiones disciplinar e institucional de una tesis son las más conocidas y explícitas en toda propuesta institucional doctoral.

Ahora bien, en este trabajo, nos interesa poner hincapié en las dimensiones subjetiva y vincular que se entranan e imbrican en el proceso de elaboración de una tesis, ya que suelen relevar aspectos que se dan por sabidos o supuestos. Más aun, muchas veces, quedan en un plano anecdótico y se conocen a partir del relato de la experiencia de un sujeto que atravesó dicha instancia formativa. Es lo que *“tal me contó y me dijo”, “lo que fulano pasó con su tutor”, “lo que se supone que hay que decir a un jurado”*... Así, suelen convertirse en consejos informales a partir de las experiencias ya vividas por otros. A esto se agrega que, muy pocas tesis publicadas hacen referencia a las condiciones subjetivas y sociales de producción. Por tal motivo, decidimos realizar un análisis en profundidad de estas tramas que se entretajan en todo proceso de investigación, dado un encuadre determinado de una formación doctoral.

Más precisamente, presentamos algunas cuestiones relativas a los aspectos subjetivos y vinculares en el proceso de construcción de una tesis de doctorado. Los mismos son necesarios para profundizar la comprensión de lo que significa llevar adelante una investigación y dedicarse a la producción de la tesis doctoral. Elegimos formular cada cuestión a modo de pregunta porque sabemos que son problemáticas que no aceptan análisis cerrados y hegemónicos ni miradas “omni-explicadoras”. Por tal motivo, son interrogantes que invitan a la

---

<sup>4</sup> Un ejemplo de esta afirmación es la sensación que algunos estudiantes de doctorado transmiten frente a la dificultad de no poder dedicarse exclusivamente, o casi, a la puesta en marcha de su investigación y a la respectiva escritura de la tesis que se exige para la concreción del proyecto formativo iniciado.

reflexión abierta, pausada y quedan expuestos a la posibilidad de avanzar con otras preguntas.

## 1. ¿Qué es investigar?

Existen diferentes modos de responder a esta cuestión en función de la singularidad y la especialización de cada campo disciplinario. Ahora bien, se supone que todos coinciden en un rasgo común: *investigar significa producir un saber nuevo a partir de un determinado recorte de la realidad de estudio.*

Si bien vamos a detenernos en el análisis de este aspecto central que define una investigación, creemos necesario mencionar otros dos criterios que suelen darse también como comunes y distintivos de todo proceso investigativo.

Por un lado, la producción de saberes debe dar cuenta de la **coherencia** entre las distintas etapas que se desarrollan en una investigación, desde la definición inicial del objeto, sostenida por un encuadre teórico-conceptual, las decisiones metodológicas para acercarse al trabajo de campo y realizar la recolección de los datos pertinentes a dicho objeto hasta las conclusiones alcanzadas a partir del análisis de los datos recogidos. Esto remite a la rigurosidad del trabajo investigativo.

Por otro, la investigación debe también dar cuenta de la **sistematicidad** del proceso realizado al hacer explícitas las condiciones de producción del saber nuevo, a partir de la delimitación de un objeto de investigación<sup>5</sup>.

Creación, sistematicidad y coherencia: son rasgos que delimitan el camino para llevar a cabo una investigación<sup>6</sup>.

Ahora bien, existe un punto de partida indiscutible e insoslayable de todo aquel que se propone investigar, más allá de su pertenencia disciplinar y de su recorte de objeto. La investigación nace a partir del reconocimiento de un **no-saber**: una explicación insuficiente que no alcanza ni satisface, una descripción que se desconoce, una comprensión de sentidos que se buscan o deben ser repensados. Toda investigación genuina se define como tal, a partir de una puesta en pregunta de un saber preexistente. Nada del orden de la certeza y de la confirmación da lugar al proceso de producción de saber nuevo. Por eso, la investigación se define como transgresora. Esta afirmación fundamenta la

---

<sup>5</sup> Las características de sistematicidad y rigurosidad son retomadas de los aportes de E. Achilli. (2004).

<sup>6</sup> Por nuestra parte, solemos afirmar que la investigación tiene que ver con *“la precisión y rigurosidad de un cirujano y la creatividad y la invención de un artista”*.

complejidad del oficio de investigador ya que, por un lado, tensiona el pensamiento transgresor y por otro, el pensamiento riguroso y metódico<sup>7</sup>.

De esta manera, el camino de la investigación se presenta sinuoso, lleno de meandros, atajos y senderos imprevistos. Por momentos, oscuro e incierto, se vuelve obstinado en el despliegue temporal de dificultades e incomprendiones. Otras veces, encierra momentos luminosos de hallazgo, posiblemente breves, en relación con el tiempo invertido en la búsqueda.

Entonces, ¿cómo situarse, en tanto sujeto en formación, para transitar este camino? ¿Cómo soportar la falta y el esfuerzo sostenido? Por un lado, el reconocer un no-saber y por el otro, el iniciar un proceso de búsqueda caracterizado por la incertidumbre y el esfuerzo medido a largo plazo.

Estas cuestiones nos ubican de lleno en la trama subjetiva de una investigación encuadrada en una formación doctoral y nos conducen al abordaje y al estudio de las nociones de saber y relación con el saber.

## 2. ¿Qué se entiende por saber y relación con el saber?

Distintas motivaciones, más o menos conscientes, encierran la decisión de continuar los estudios de doctorado. Más allá que uno tenga experiencia en llevar a cabo una investigación o sea un novato en el oficio, emprende una etapa de formación donde pone a prueba lo que sabe, indaga sus dudas, aventura preguntas, explicita sus preocupaciones. Todo esto resulta ser simiente necesaria para iniciar un proceso de investigación.

Por eso, uno no hace una investigación para confirmar lo que sabe. Todo lo contrario. Desde el oficio de investigador, uno avanza desde un saber siempre parcial y fragmentario que va construyendo, revisando, cuestionando y vuelve a construir. “Un investigador se define más por lo que lo inquieta que por lo que lo tranquiliza” señala acertadamente M. Bydlowski (1995. p. 55. Traducción propia).

Aprender a hacer investigación es reconocer la relatividad de los saberes: su temporalidad, fragilidad e inestabilidad. Es aceptar, además, la humanidad de los saberes propios. Precisamente, sobre estas reflexiones, se inscribe la **relación con el saber**<sup>8</sup>. Es decir, los saberes a interrogar y el proceso de pensamiento que habilita la construcción de otros nuevos, dan cuenta del propio

---

<sup>7</sup> En uno de los seminarios de investigación cursados, B. Charlot, profesor e investigador en Ciencias de la Educación de la Universidad de Paris VIII, afirmaba que aprender a investigar es aprender a “*chapotear metódicamente*”.

<sup>8</sup> Indistintamente en este trabajo, utilizaremos la expresión “relación con el saber” y “vínculo con el saber” sabiendo que esta distinción merece un estudio detallado que es propuesto por el Equipo de Investigación “Savoir et Rapport au Savoir” de la Universidad de Paris X y por el Equipo E.S.COL (Education, Socialisation et Collectivités Locales) creado por B. Charlot de la Universidad de Paris VIII.

vínculo con el saber. Con el fin de avanzar en la comprensión de dicha expresión, es necesario esclarecer qué se entiende por “saber”.

El término “saber” es de uso frecuente y hasta banal. Constantemente aparece en medios tan dispares como en diarios periodísticos o artículos especializados de distintas disciplinas científicas. Suele ser usado sin necesidad de dar precisiones semánticas sobre su significado. Los usos relativos del término son múltiples, ambiguos, antiguos y a su vez recientes, ya que su empleo ha aumentado en los últimos años. A su vez, suele ser utilizado indistintamente en relación con el término “conocimiento”<sup>9</sup>.

A los fines de este trabajo, nuestro propósito es recuperar una distinción estudiada por J. Beillerot que nos llama la atención y nos interesa para abordar el análisis de la dimensión subjetiva de la tesis doctoral. Dicha distinción se refiere al “saber” en singular y los “saberes” en plural, que expresan sentidos diferentes.

Siguiendo el estudio minucioso de J. Beillerot, los “saberes” (en tanto que sustantivo plural) comprenden al conjunto de enunciados y procedimientos reconocidos y constituidos socialmente. “Es por intermedio de esos saberes que un sujeto, individual o colectivo, mantiene una relación con el mundo natural y social y lo transforma”. (Beillerot, J. 2000. p. 17. Traducción propia).

Ahora bien, si los saberes pueden entenderse como un conjunto de “datos simbólicos plurales”, los saberes se vuelen “singulares” (es decir, “saber” en singular) cuando son considerados en función de un sujeto. Cuando éste se apropia de “los saberes”, lo hace a partir de una fracción de saber.

De este modo, siguiendo a este autor, el “saber” se refiere a “aquello que para un sujeto es adquirido, construido o elaborado por medio del estudio o la experiencia. Es el resultado de una actividad de aprendizaje, cualquiera sea su naturaleza o su forma (imitación, impregnación, identificación, resultado de una acción pedagógica, etc.). Además, el saber se actualiza en situaciones y prácticas”. (Beillerot, J. 2000, p. 17. Traducción propia).

Esta definición de “saber”, en singular, destaca la dimensión psíquica de la noción. Dice J. Beillerot, “todo saber individual es parcial y se inscribe en la historia psíquica y social de un sujeto sobre el horizonte fantasmático de un saber absoluto”. (Beillerot, J. 2000. p. 17. Traducción propia).

De este modo, el uso de “saberes”, en plural, aborda las dimensiones social, cultural e histórica de la noción mientras que, el uso en singular acota su significado a la dimensión psíquica del sujeto.

---

<sup>9</sup> Hay nociones que tienen un nivel de polisemia tan elevado y sus empleos son tan diversos según los distintos contextos, que uno encuentra grandes dificultades para acotar un campo disciplinario y conformar un cuerpo teórico. Son nociones que no se dejan atrapar, se escapan semánticamente y no permiten la calma necesaria para el estudio y la “disección teórica”. Las nociones de “saber” y “conocimiento” son ejemplos de esta descripción como muchas otras del campo de las ciencias sociales. El reconocimiento de esta dificultad sirve de desafío para emprender distintos análisis teóricos de la noción en cuestión. Algunos de esos abordajes que ayudan al discernimiento de las nociones, son: el rastreo etimológico, el estudio histórico de los usos a lo largo del tiempo, el análisis semántico a partir de la selección de grandes autores considerados como “padres fundadores” de una disciplina o representantes de alguna corriente que ha acuñado el término, entre otros. El Equipo de Investigación “Savoir et Rapport au Savoir” de la Universidad de Paris trabaja desde hace más de veinte años en el estudio y enriquecimiento de estas nociones. Cf. Beillerot, J. et al. (1989, 1996, 2000) y Charlot, B. (2006).

A partir de la noción de “saber”, retomamos otros aspectos descriptivos de la misma y comenzamos a vincularla con la noción de “relación con el saber”.

J. Beillerot (2000) explica que uno suele decir con cierta ligereza que aprender es aprender un saber, un saber-hacer o “saberes”, en plural. En realidad, uno solo aprende unidades o fragmentos de saber. “Desde hace ya un cierto tiempo, uno repite que dos personas jamás aprenden exactamente lo mismo porque el saber es creación de cada sujeto. Es el sujeto quien lo fabrica, lo produce, lo inventa. La comprensión exacta de la unidad aprendida es incontrolable; lo mismo que la composición precisa de esa unidad de saber. Por eso, un aprendiz humano no puede contentarse jamás con apilar saberes”. (Beillerot, J. 2000. p. 42. Traducción propia). De esta manera, la realidad de los saberes es la de los procesos y no, la de los resultados o productos. Es la actividad lo que hace el saber y no, su almacenamiento<sup>10</sup>.

En síntesis, esta reflexión es fundamental para un investigador: “Saber algo no es poseer algo, es poder hacer. El saber como proceso de trabajo no puede ya confundirse con el resultado momentáneo de ese trabajo, porque el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste, a su vez, transforme al mundo.” (Beillerot, J. 1996. p. 135. Traducción propia). Al decir de este autor, finalmente, nos definimos como “*trabajadores del saber*”...

A partir de esta caracterización del saber y los saberes, vamos a avanzar en la presentación de expresión “relación con el saber”. La misma es una noción de contornos poco precisos<sup>11</sup>. Algunas primeras aproximaciones pueden ayudar a circunscribir la definición:

-La relación con el saber parece sugerir una *disposición* de alguien hacia el saber. Dicha disposición implica intimidad del propio saber e intimidad con el saber. La misma daría cuenta del placer y del sufrimiento que cada uno siente en relación con el saber.

-La relación con el saber no es un rasgo del sujeto ni una característica de su carácter. Uno no *tiene* una relación con el saber. En este sentido, mejor sería

---

<sup>10</sup> Esta explicación de J. Beillerot se relaciona con la existencia de aquello que llamamos “patologías del saber de los sujetos”. Dichas patologías caracterizan a los “almacenadores” de un supuesto saber “sabio” o a los devotos de un saber sacro como sujetos condenados al encierro sobre sí mismos. Solo el saber que está “en movimiento”, en proceso de revisión permanente y de análisis compartido y cotejado con otros, crece sano. Ahí donde los sujetos lo encierran (como sucede en ciertos estilos institucionales de algunas academias y laboratorios con espíritu de monasterio), el saber deja de ser lo que es. Se convierte en dogma.

<sup>11</sup> Su origen es reciente y se vincula al campo del psicoanálisis (desde los aportes teóricos de J. Lacan), la sociología crítica (a partir de los escritos de L. Althusser, vinculándola a la noción de ideología) y la formación de adultos. Luego, fue retomada por la didáctica de las matemáticas y las Ciencias de la Educación desde dos equipos de investigación pertenecientes a dos universidades francesas: París X, hacia el año 1987 y París VIII desde 1980. El primer grupo indaga y profundiza la noción desde un abordaje teórico más orientado al psicoanálisis y el segundo, a la sociología.

decir que: "...uno es su relación con el saber. Ser 'su relación con el saber' significa que mis actos y mis conductas testimonian y transcriben aquello que yo quiero, que yo sé y aquello que no sé; dan cuenta de mis saberes adquiridos y de los cuales he quedado impregnado. Significa además, aquello que yo hago con mis saberes, cuales fueren, de distinto grado y naturaleza; pero también, se refiere a aquello que habla de mis ignorancias y mis carencias. (Beillerot, J. 2000. p.49. Traducción propia).

-Es un proceso común a todos los sujetos. Sin embargo, la relación con el saber de cada uno es condicionada por el proceso de socialización.

-Comprender "la relación con el saber" de un sujeto, pasa en principio, por entender su propia relación con el aprendizaje. Luego, implica comprender cómo dicho sujeto "metaboliza" sus aprendizajes variados, crecientes y sucesivos.

Integrando y precisando estas primeras reflexiones, la relación con el saber se define como: "el proceso por el cual un sujeto, a partir de saberes adquiridos, produce saberes nuevos, singulares, permitiéndole pensar, transformar y sentir el mundo natural y social". (Beillerot, J. 2000. p. 51. Traducción propia)

Si retomamos entonces, la afirmación esclarecedora expresada recientemente: "uno es su relación con el saber...", ¿cómo vincularla con la decisión de emprender una formación de doctorado que se concreta y acredita a partir de la elaboración de una tesis? Uno podría esbozar la siguiente respuesta: "siendo relación con el saber", surgen preguntas y a partir de las no-respuestas inmediatas y la incomodidad de la falta, uno elige encuadrar "la búsqueda" en un marco institucional universitario que exige llevar a cabo un proceso de investigación.

### **3. ¿Cómo se aprende a investigar?**

Hacer investigación tiene una dimensión artesanal y esto se aprende. A investigar, se aprende investigando. De esta primera afirmación, se deducen dos principios:

- No hay modelos generales ni esquemas preestablecidos de cómo hacer la mejor investigación. Tampoco hay diseños más válidos que otros. Esto no quiere decir que uno no deba adoptar procesos rigurosos que implican hacer investigación sistemática y coherente.
- Hay un "saber-hacer" de la investigación que no puede ser transmitido a partir de un manual de metodología de las ciencias sociales. Es decir, no basta con saber definir una población y una muestra, aplicar métodos o técnicas de recolección y análisis de datos para saber investigar. Cuando

uno realiza una investigación se da cuenta de esto. Es cierto que es una condición necesaria pero, no alcanza. Como sucede con otros saberes prácticos, este principio nos plantea la diferencia entre saber y saber-hacer<sup>12</sup>.

Por otra parte, la posibilidad de realizar un plan o proyecto<sup>13</sup> para empezar con la puesta en marcha de una investigación ayuda a enfrentar la incertidumbre y/o la confusión de todo inicio. El plan sirve para organizar lecturas, etapas, ideas, tiempos, posibilidades y tomar, así, las primeras decisiones. Uno realiza un plan para comenzar un proceso singular de investigación ya que, se considera indispensable para ordenar la largada; pero después, indefectiblemente, uno lo cambia. Cuando uno comienza a investigar, debe definir algunas cuestiones centrales; ya sea, el objetivo principal, el objeto de investigación y la pregunta central. Sin embargo, no puede saber de antemano si el objeto de estudio definido no va a variar a partir de nuevas preguntas, si va a tener que complementar los datos recogidos con otras técnicas de recolección, si la población estudiada no tiene que ser redefinida, etc. Por eso, el plan inicial *no* es el plan de la tesis. Uno llega a elaborar el plan definitivo, una vez concluida la investigación. En consecuencia, es probable que dicho plan de tesis final guíe, en la última instancia de escritura, la redacción del índice de la tesis. De este modo, el plan inicial y el diseño final de la investigación realizada son instancias de escritura necesariamente diferentes.

---

<sup>12</sup> Varios autores llegan a decir que no existe diferencia entre ambos. Sostienen que el saber implica siempre un saber-hacer. Es decir, el llegar a saber algo es un saber-hacer, aunque sea un saber discursivo.

Otros autores los distinguen y reconocen una intrincada relación. Ahora bien, para complejizar esa asociación, nos preguntamos: ¿saber algo es siempre saber-hacer algo? A modo de ejemplo: “uno puede *saber cómo* nadar pero igual puede ahogarse”. Dicho en otros términos; ¿“saber cómo nadar” supone “saber nadar”? De manera introductoria, retomamos la distinción de J. Beillerot (1996) al proponer la diferencia entre un *saber discursivo* y un *saber prescriptivo*. El primero (por ejemplo, “saber cómo nadar”) comprende una técnica del discurso que supone: enumerar, ordenar pasos, clasificar rubros, etc. El segundo (“saber nadar”) es una técnica de transformación del sujeto con su medio. Se puede saber mentalmente cómo hacer algo y no saber hacerlo. El saber *cómo hacer* no es asimilable al saber-hacer. Según este autor, *saber cómo hacer* algo y no saber hacerlo, podría pensarse como un *saber privado de su realización*. Sería “un saber en sí”.

<sup>13</sup> Algunos contextos institucionales suelen llamar a este plan, “diseño o propuesta de tesis”. Los mismos pueden ser asimilados a esta idea del plan inicial. Sin embargo, si el diseño es considerado como una instancia a cumplimentar, el riesgo es que se pida al estudiante, el “seguimiento” de los pasos y etapas preestablecidos. Así, se anula la esencia de la investigación que consiste en buscar y en hallar. Si sabe lo que se busca y lo que se va a encontrar, ¿para qué se investiga? Investigar no es seguir los pasos de lo previsto. O en todo caso, es manejar la tensión entre lo previsto y lo imprevisto. Por eso, preferimos la expresión de “anteproyecto” donde uno clarifica, organiza y expone inicialmente un cierto orden relativo al tema de interés, la motivación, un posible recorte de objeto de investigación y algún “verbo” que funcione a la manera de propósito u objetivo general que guíe el proceso.

Es imposible entonces que, un diseño establezca por dónde y cómo avanzar en la producción de saberes nuevos. Si el mismo existiese, iría en contra de toda posibilidad de creación.

Avanzando con la necesidad de armar un plan, como momento inicial, el mismo debe responder a la sencilla pregunta de saber *qué es lo que uno quiere hacer*:

- Explicar y buscar las causas?
- Describir?
- Relacionar?
- Indagar?
- Comprender?

B. Charlot (1994) sostiene que es necesario buscar "ese verbo" que nos convoca y nos moviliza en los inicios de una investigación. No hay un objetivo mejor que otro. Lo grave es no saber qué es lo que uno busca y lo que uno quiere. En el plan inicial de investigación, uno escribe y determina explícitamente: *"Yo me propongo trabajar este objeto para..."*

Una herramienta que ayuda especialmente en este momento singular del inicio y de definición del objeto de investigación es **la escritura**. Como ya lo mencionamos, esta instancia de formación doctoral se concreta a partir de una escritura fundamental que encierra la producción de una tesis. Sin embargo, para empezar a investigar, vamos a hablar de la necesidad de habilitar una escritura "en minúscula". La misma es concebida como una herramienta incuestionable que ayuda al disciplinamiento intelectual y a la claridad del propio pensamiento.

Es oportuno recordar que jamás uno logra la estructura completa de la tesis a partir de un pensamiento único e iluminador. Se necesitan procesos, avances, rearmados, idas y venidas. La escritura es el instrumento privilegiado que ayuda a que esa estructura se vaya logrando. Es necesario entonces, disponerse a escribir, confiar y entregarse a la utilidad inestimable de los bosquejos, esbozando ideas sueltas, armando cuadros o esquemas, borroneando lo escrito y volviendo a empezar.

Cuando reconocemos el poder formativo de la escritura, escribir nos transforma. Transforma nuestro modo de pensar la realidad. El acto de escribir se vuelve motor de conocimiento<sup>14</sup> y por eso, hace "alianza" con todo el proceso de investigación.

---

<sup>14</sup> Cf. P. Carlino, (2006) cuyo aporte al tema de la escritura resulta sumamente interesante y provechoso para orientar las características de la escritura pública de la investigación y las dificultades y adversidades que suelen atravesar los estudiantes de doctorado.

Por otra parte, nos preguntamos ¿cómo se aprende a investigar? Al introducir el análisis de la dimensión vincular de una tesis, podemos sostener que se aprende “... *de la mano de un maestro*”<sup>15</sup>. Esta afirmación nos lleva a esbozar algunas cuestiones relativas a la relación formativa en el contexto de un doctorado universitario.

#### 4. ¿De qué se trata la relación formativa tutor-estudiante de doctorado?

En principio, algunos docentes-investigadores suelen reconocer que se trata de una de las tareas más difíciles a realizar con los estudiantes. A su vez, resulta interesante plantear la relación en términos de expectativas: ¿Qué espera un tutor de su estudiante? ¿Qué espera éste de su tutor?

Al comenzar a describir los rasgos específicos de esta relación, es necesario concebirla como un acuerdo mutuo; es decir, una elección de ambas partes que deciden trabajar juntas, desde lugares diferenciados, en el encuadre institucional de una formación doctoral. Así como un tutor elige a su tesista, éste último debe elegir a su tutor.

Por un lado, nos interesa poner hincapié en algunos criterios posibles para guiar la elección de un tutor de tesis. A veces, una opción posible es seguir las recomendaciones y sugerencias que brindan otros colegas estudiantes, ya doctorados. Otras, juegan criterios objetivos de elección como la formación especializada en un tema o el tiempo que un tutor le dedica a sus estudiantes. Es decir, este último criterio se traduce en la cantidad (y calidad) de los encuentros. A su vez, habla del grado de responsabilidad del tutor, al asumir la tarea de dirigir los estudios de un doctorando, más allá del reconocimiento formal que se le asigne en el área de formación de recursos humanos.

Algunas veces, un criterio que prevalece es el de elegir como tutor a un profesor con una gran trayectoria académica. Más allá de la validez y la pertinencia de este juicio, es importante que el estudiante pueda percibir que el tutor se interesa por su tema de investigación. Se juega algo del orden de la motivación compartida. Ambos se muestran entusiasmados por este tema, surgen preguntas y se estiman posibles modos de abordaje. El estudiante tiene que sentir el entusiasmo de su tutor. Es un importante indicador para que la relación sea provechosa. Es decir, el enriquecimiento tiene que ser mutuo.

Por otro lado, en diálogo con diversos tutores de tesis, algunos de los criterios que influyen en la aceptación de un estudiante de doctorado son: la capacidad de afinar las preguntas que se formula, el inconformismo en las discusiones y las explicaciones parciales, la no sumisión a las ideas del tutor por el solo hecho

---

<sup>15</sup> Esta expresión determinante es tomada de C. Wainerman (1997).

de ser “el director”, la claridad en la expresión oral y sobre todo, escrita, el buen humor y el animarse a tener ideas “disparatadas”, el saber escuchar y saber argumentar, la búsqueda minuciosa y apasionada de bibliografía, la capacidad de asombro que despeja una mirada prejuiciosa sobre la realidad a estudiar, su compromiso ético como estudiante que piensa e interviene en esa realidad, entre otros.

Ahora bien, así como un estudiante aprende a “investigar, investigando”, un tutor aprende a “dirigir, dirigiendo”. Es decir, cuando acompaña y orienta la investigación de un estudiante, aconseja y corrige sus producciones, si bien pone en juego la experiencia personal vivida con su propio director, el tutor va aprendiendo y conformando un *estilo propio* para dirigir doctorandos. Más allá que dicho estilo varía en función de las características de cada estudiante y de la relación construida, el tutor va desplegando su *tarea de formador*. Al hacerlo, es necesario que habilite un diálogo abierto y “amigable” con su propio vínculo con el saber. Es necesario además, que lo quiera compartir con sus estudiantes.

En el desarrollo de esta relación formativa, el vector principal pasa por saber cómo ubicar la propia experiencia del tutor, al servicio del estudiante. No sirve el “*hacé como yo te digo*”. Tampoco el “*yo lo hago por vos*”, “*ni el hacelo solo*”. La experiencia del tutor se convierte en un acompañamiento sutil y a la vez, profundo, donde más que el modo de dar y transmitir un determinado saber, se comparte el modo en que el tutor se interroga permanentemente aquello que sabe y lo vuelve transparente al estudiante. Comparte lo que sabe y el cuestionamiento sobre aquello que sabe. Al hacerlo, no impone un saber o un modo de pensar porque, el objetivo del acompañamiento, es ayudar a construir saber nuevo y propio al estudiante. La imposición solo produce como resultado la sumisión de ideas o en todo caso, la rebeldía pero no, la fundamentación y argumentación alcanzada por pensamiento propio. Para habilitar y sostener el proceso de creación, hay que dejar espacio para pensar, criticar, dudar, sostener, argumentar, y también, disfrutar. Un tutor tiene que saber escuchar a lo largo de ese aprendizaje. Un verdadero tutor deja marca. Deja marca de libertad.

Desde la asimetría, el “saber de la experiencia” del tutor no anula la “experiencia de saber” del doctorando. Desde la exigencia y la empatía, la crítica y el aliento, el tutor va construyendo una distancia óptima que permite dar lugar a los cambios y procesos que acontecen en el estudiante. A pesar de dicha asimetría y distancia, un tutor de tesis siempre aprende.

Por otra parte, es cierto también que, al ser una relación que se desarrolla en el tiempo, atraviesa momentos de muy distinta índole. Sentimientos y actitudes de: agradecimiento, admiración, crítica, enojo, insatisfacción, cansancio, agobio,

entusiasmo y aliento frente al esfuerzo sostenido matizan ese encuentro formativo<sup>16</sup>.

En síntesis, un acompañamiento enriquecedor y saludable entre tutor y doctorando apunta a construir una 'distancia óptima' que tensiona una proximidad intelectual y empática. Esa distancia tiene que dejar espacio para que el pensamiento propio surja, aunque ese nuevo saber supere, o más aun, cuestione al tutor. Llegado el fin de la relación, tutor y "flamante doctor", autores de sus propios saberes, se vuelven colegas.

## 5. A modo de cierre

Luego del análisis de estas cuestiones relativas al entramado subjetivo y vincular que se despliega en la realización de una tesis doctoral, podemos sostener que esta escritura es testigo de los cambios identitarios y del crecimiento personal y profesional que atraviesa el sujeto-estudiante, a partir de su deseo sostenido<sup>17</sup>, a lo largo de todo el proceso formativo.

Retomando dichas dimensiones, el sujeto-estudiante atraviesa una experiencia singular donde da cuenta de un trabajo sobre sí mismo y su posibilidad de transformación. La **relación con el saber** está en el corazón de dicha posibilidad. Como ya lo mencionamos, a partir del reconocimiento de: aquello que se sabe y aquello que se sabe que se ignora y se busca, aquello que se hace con los saberes alcanzados e integrados (los saberes producidos por otros y reapropiados), uno avanza hacia la producción de más saber. La investigación, como se la concibió al inicio, es decir, como un proceso de producción de conocimiento nuevo puede, entonces, ser redefinida. Así, es

---

<sup>16</sup> En una entrevista que le hicieron a Jacky Beillerot, director experimentado de las tesis doctorales de una gran parte de los doctorandos pertenecientes al Equipo Savoir et Rapport au Savoir de la Universidad de París X, le preguntaron sobre la tarea de dirección. En una de las preguntas, le pidieron que cuente cuál era el mayor placer de un director en esta tarea de acompañamiento. Él señaló dos momentos en la larga vida de esta relación: el primero, el día en que uno sabe que la tesis "se pone de pie" y va a llegar al final. El tesista atravesó los peligros y se apropió de su objeto y de su proyecto. El segundo momento, el día de la defensa: la felicidad del nuevo doctor que más allá de sus dudas, sus temores y sus dificultades, reconoce su obra frente a un público que quiere saber de su creación.

<sup>17</sup> De manera sugerente, J. Pain (2007) afirma que una tesis doctoral es una "máquina deseante" que expresa y sostiene la posibilidad de concretar un proyecto formativo. La tesis no es ese gran dispositivo que puede llevar años ni ese "bordado" multidimensional, encarnado, alucinado y a veces, alucinante. "Lo que debe quedar en claro es que, estamos en el orden del deseo; esa cosa que posibilita la construcción y el ajuste con ensayos y errores. Efectivamente en el cual, si el deseo no está presente, ninguna otra cosa podrá suceder". (Pain, J. 2007. p. 7. Traducción propia)

comprendida como la tensión entre **la autoridad** (el saber ya dicho y reconocido por otros) **y la autorización** (el saber nuevo que se crea a partir de los saberes anteriores). Más precisamente, la autorización se hace carne en la “primera persona” al sostener los enunciados que argumentan el saber nuevo sobre el recorte de la realidad estudiada.

Por último, uno podría preguntarse ¿para quién uno escribe una tesis doctoral? A quién está dirigida?

Al haber podido atravesar los desafíos que implican ser “*un trabajador de los saberes*” en el contexto de un proyecto personal de doctorado, apropiarse de los saberes teóricos creados por otros, problematizarlos y avanzar en la construcción de saberes nuevos, uno podría esbozar la siguiente respuesta: el destinatario primero de una tesis doctoral es, antes que nada *uno mismo*.

Finalmente, hacer una investigación supone un conjunto intrincado de saberes. Saberes sobre la realidad que se interpela, la teoría “ya enunciada” por otros (especialistas, teóricos, profesores, etc.), saberes sobre el modo más apropiado de acercarse a dicha realidad (la complejidad de la metodología) y saberes sobre sí mismo. Estos últimos invitan a iniciar y mantener un *diálogo* venturoso con la propia relación con el saber. Para ello, es necesario paciencia, rigurosidad, perseverancia, curiosidad y sobre todo, humildad.

## **Bibliografía:**

- ACHILLI, E. (2004.) *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- ANZIEU, D. (1994) “Le travail créateur”, In *Revue Dialogue*. No. 80. Paris: Groupe Français d'Education Nouvelle.
- BAUD, M. (2001) *L'art de la thèse*. Paris: Editions La Découverte.
- BEILLEROT, J. (1991). « La recherche: essai d'analyse ». In: *Recherche et formation*. Paris: INRP.
- BEILLEROT, J. et al. (1989) *Savoir et rapport au savoir*. Paris: Editions Universitaires.
- BEILLEOT, J. et al. (1996) *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- BEILLEROT, J. et al. (2000) *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- BYDOLOWSKI, M. et BOURGUIGNON, O. (1995) *La recherche clinique en psychopathologie. Perspectives cliniques*. Paris: PUF.
- CARLINO, P. (2006) *La escritura en la investigación*. Documento de Trabajo No. 19. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- CHARLOT, B. (1994) Apuntes del seminario de metodología de investigación. Université Paris VIII. Saint Denis. Francia.

CHARLOT, B. (2006) "La question du rapport au savoir: convergences et différences de deux approches », In : *Savoirs. Revue Internationale de recherche en éducation et formation des adultes*. No. 10. Paris : L'Harmattan.

FERNANDEZ LAMARRA, N. (2007) *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los proceso de evaluación y acreditación*. Buenos Aires: EDUNTREF.

PAIN, J. (2007) *La transversalité, une épistémologie du désir? L'Humain des sciences humaines*. (mimeo).

WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (Comp.) (1997). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.