

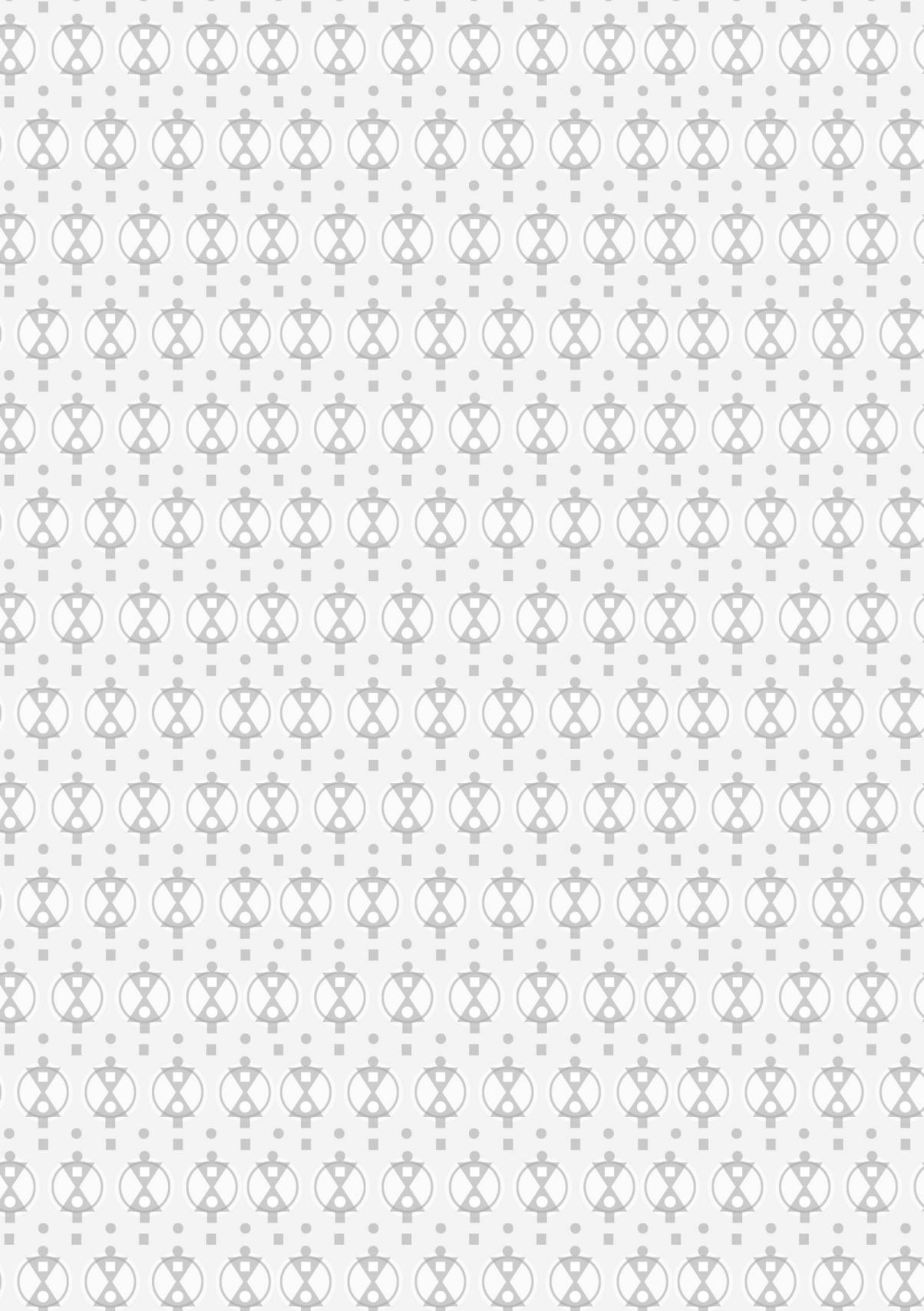
Vicisitudes en la formación científica y la elaboración de tesis

Las particularidades metodológicas
de los estudios en educación

GERARDO ROMO MORALES
COORDINADOR



Universidad de Guadalajara



Vicisitudes en la formación científica
y la elaboración de tesis.

Las particularidades metodológicas
de los estudios en educación.

Vicisitudes en la formación científica
y la elaboración de tesis.
Las particularidades metodológicas
de los estudios en educación.

GERARDO ROMO MORALES
(COORDINADOR)

Primera edición, 2021

D.R. © 2021, 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: 978-607-571-128-7

Impreso y editado en México

Printed and edited in Mexico

Contenido

Introducción	11
Sobre los Autores	21
I. MÉTODO E IMPLICACIÓN EN LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN	
29	
I. La relación entre director de tesis y tesista. Implicaciones en los procesos de formación doctoral . .	31
María Guadalupe Moreno Bayardo Arturo de la Torre Frías	
II. Producir la evidencia y evidenciar la producción. Reflexión a dos voces sobre la experiencia metodológica en la investigación educativa	67
María Guadalupe García Alcaraz Citlalic López Aceves	
III. La importancia del vínculo directora de tesis / docto- randa en Educación. Superando obstáculos: un estudio de caso	95
Emma Ruiz Martín del Campo Ana Gabriela González Anaya	

IV.	Pensamiento metodológico: acompañamiento, creatividad y coherencia	131
	Cristina Palomar Verea Lucila Sánchez García	
V.	Imaginario, implicación y sufrimiento institucional. El tránsito de la inquietud <i>inicial</i> a la formación para la investigación en educación.	167
	Gerardo Romo Morales Nancy Elizabeth García Sánchez	
VI.	La relación vincular entre el director de tesis y el tesista para la transformación de una idea de investigación en una tesis doctoral	195
	Betzaida Noelia Riascos Perlaza María Alicia Peredo Merlo	

2. MÉTODO, METODOLOGÍA Y PROYECTOS
POLÍTICOS EN LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

VII.	Tensiones, relación con el saber y trans-formaciones en la elaboración de la tesis doctoral	215
	José de la Cruz Torres Frías José Antonio Cázares Torres	
VIII.	Comunicación, educación y producción social de conocimiento. Un aporte desde el análisis de las series televisivas de ficción	251
	Diana Sagástegui Rodríguez Miguel Sánchez Soto	

- IX. Negociaciones, resistencias y validación:
una aproximación horizontal a las metodologías
en la investigación educativa (IE). 289
Myrna Carolina Huerta Vega
Sarah Corona Berkin

3. INNOVACIONES METODOLÓGICAS
DE LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

307

- X. La formación para la investigación educativa
y la investigación educativa. ¿Procesos convergentes? . . 309
José Antonio Ramírez Díaz
Evangelina Arellano Martínez

Introducción

La comunidad del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara se caracteriza por estar siempre reflexionando sobre su quehacer académico. Constantemente estamos realizando actividades en ese sentido, ya sea en las aulas como espacios cotidianos para esta función normalizada como básica o de manera esporádica pero constante en talleres, coloquios, y seminarios.

De estas últimas destacan tres eventos, realizados en los años recientes, por varias razones: la riqueza de las discusiones que se generaron, la profundidad de las conclusiones, y porque presentaron resultados que se materializaron por escrito en libros que, a su vez, se han convertido en fuentes de nuevas reflexiones académicas.

Estas acciones involucraron a profesores, alumnos y especialistas, abordando desde diferentes perspectivas temas relacionados con la educación. De los tres libros mencionados, el primero, coordinado por la Doctora Sarah Corona en 2016, trata sobre la manera en que se produce el conocimiento académico de manera conjunta *Dentro y fuera del aula*, la evaluación educativa, la profesionalización de la educación, y la relación entre educación y tecnología; el segundo, a cargo de la Doctora Cristina Palomar en 2018, se realizó buscando *Comprender la educación desde las ciencias sociales*, analizando la relación entre la educación, y sus formas metodológicas específicas, con las ciencias sociales como marco heurístico; y por último, el tercero, en este caso, una coordinación conjunta de las doctoras Cristina Palomar y Anayanci Fragoso en 2019, con el nombre de *Educación y reflexividad: repensando los fundamentos del Doctorado en Educación de la*

Universidad de Guadalajara, aborda los fundamentos que sostienen y legitiman las líneas de investigación y docencia del doctorado.

Considerando esta inercia reflexiva, decidimos darle continuidad a este importante proceso de pensar en colectivo, y continuar las discusiones abiertas en los esfuerzos mencionados, abordando ahora los aspectos metodológicos que son propios de los estudios en educación, y particularmente los que se hacen por los tesisistas con el acompañamiento de los directores. Para ello propusimos, a la comunidad académica de nuestro programa, la realización de una reflexión elaborada de manera conjunta entre estos dos actores. Lo que se presenta en este libro es, precisamente, la respuesta que se obtuvo a la convocatoria.

En su momento, consideramos que de la especificidad de la relación entre tesisista y director(a) hay muchos e interesantes aspectos y situaciones por develar, y que la mirada que los mismos involucrados pueden generar al respecto es vital para su comprensión. Esto, a partir de lo que a continuación relato.

Cristina Palomar señala, en el trabajo mencionado párrafos arriba, que los estudios sobre educación deben plantearse desde las ciencias sociales, trascendiendo las miradas estrictamente técnicas o pedagógicas. De esta manera, se puede entender la relación entre este ámbito y el resto de los que componen la vida social, y permite, además, “asumir una óptica que contribuye a entender la educación como un fenómeno sociocultural que es útil para explicar y conocer el amplio panorama contemporáneo” (Palomar, 2019, p. 7).

La afirmación anterior no es solo una declaración de principio o voluntad, es también una manera de reclamar la pertinencia y legitimidad teórica de los estudios en educación dentro de un sistema de ciencia particular. Si se asume esta idea, se evitan muchas confusiones y posibles angustias profesionales de los académicos, pero, además, se legitima la pertinencia de los aportes que se hagan desde los estudios en educación, a las importantes discusiones que dentro de las ciencias sociales se dan: ontológicas, epistémicas, éticas, y, por supuesto, metodológicas.

Así, propusimos preguntarnos si hay o no particularidades en la construcción del conocimiento o en la relación sujeto-objeto cuando se trabaja con temas educativos, o si por el contrario, al haber establecido la relación de inclusión de estos en las ciencias sociales, se asume que no hay ninguna diferencia significativa que reportar, es decir, ¿hay algo específico en las metodologías que se aplican en los estudios de educación, o son las mismas y generales de las ciencias sociales?

Pero también consideramos importante indagar por lo que de particular pudiera haber en la realización de tesis en el contexto del trabajo científico. Tanto en el plano de la formación de nuevos investigadores, como en los recursos metodológicos o en los resultados posibles.

Estas consideraciones se les hicieron saber a los interesados, para que como dupla director(a)-tesista, reflexionaran al respecto.

Como podrán ver en los textos elaborados, hay, sí, particularidades en la construcción del conocimiento desde el trabajo de tesis y de los estudios en educación, y hay también innovaciones metodológicas significativas e interesantes. Pero, sobre todo, hay una mirada analítica y crítica a la intensa relación entre los actores involucrados que permite, sin dudas, hablar de vicisitudes.

Consideremos que estamos frente a un proceso formativo que involucra a dos personas con diferentes niveles de conocimiento y de autoridad, así como dos formas de ver y entender la vida en general, y los aspectos académico-científicos en particular. En este marco, director(a) y tesista, a lo largo de varios años, establecen formas de vinculación que permiten ir conciliando las diferencias de tal manera que posibiliten el trabajo y las condiciones de éxito: la finalización de un proyecto que, como producto, lo firma en autoría solo uno de los involucrados.

En sentido ontológico, en esta relación hay mediaciones sociales que modelan la distinción entre los que son considerados comportamientos legítimos y los que no. En este sentido, la metodología puede ser vista como hecho institucional, el cual, como referente de orden, asigna estatus y establece funciones y, por lo tanto, reduce angustias e incertidumbres.

Esto en el mismo sentido en que para Deveraux (1977), todo científico del comportamiento tiene a su disposición ciertos marcos de referencia, métodos y procedimientos que reducen la ansiedad ocasionada por los datos, y le permiten funcionar debidamente.

Además, en el trabajar conjunto de los dos actores involucrados en la elaboración de una tesis, están presentes los complicados asuntos epistémicos de la relación entre el observador y lo observado (que en este caso será por lo general otro sujeto) y, por lo tanto, también los vinculados a la implicación subjetiva, la transferencia y contratransferencia, por ejemplo, los cuales son abordados con mucho tino por los trabajos contenidos en esta obra.

Las reflexiones realizadas, como verán, incluyen de alguna manera la derivación por las particularidades en las técnicas de investigación, por la relevancia de la implicación (Lourau, 1989), y la presencia de aspectos ideológicos o políticos (Lazo, 2006; Mitcham y Briggles, 2007) que se involucran en esta actividad. Por ello, decidimos incluir los trabajos en tres apartados, uno referido al *Método e implicación*, otro sobre *Método, ideología y proyectos políticos*, y un tercero sobre *Innovaciones metodológicas*, todos en relación con los estudios en educación.

El primero discute los asuntos relacionados con la implicación, la transferencia y lo subjetivo en la elaboración de una tesis de posgrado sobre educación a partir de la construcción del vínculo de la dupla involucrada, y la transformación de la tesis deseada en la tesis defendida, así como la conciliación de las visiones e intereses de los que participan en su elaboración. En el segundo, el tema general aborda la relación entre la ciencia y la ideología con los métodos en los estudios sobre educación, y los factores de poder y/o institucionales que se involucran en el desarrollo de una tesis de posgrado. Mientras que el tercero presenta reflexiones sobre innovaciones metodológicas de los estudios sobre educación, tanto en términos de métodos como de técnicas.

En total, los trabajos son diez. Las binas que los presentan son profesores del programa y estudiantes de este. Algunos ya egresados, y otros aún

en el proceso de elaboración de su tesis. El trabajo que abre el tema de la implicación lo presentan la profesora María Guadalupe Moreno Bayardo y Arturo de la Torre Frías con el título de “La relación entre director de tesis y tesista. Implicaciones en el proceso de formación doctoral”. En este documento se analiza la relación referida como un proceso de mediación que va a impactar los aprendizajes que se generen, y muestra la relevancia de los principios asumidos por el director (o la directora) que, como “rasgos de su cultura” académica, orientan su práctica.

María Guadalupe García Alcaraz y Citlalic López Aceves, la primera en calidad de directora y la segunda como tesista, por su parte, presentan el trabajo “Producir la evidencia y evidenciar la producción. Reflexión a dos voces sobre la experiencia metodológica en la investigación educativa”. Ellas plantean su reflexión como una respuesta a las preguntas: “¿Cómo nos implicamos estudiante y directora de tesis en el trabajo metodológico? ¿Cómo nos transferimos experiencias académicas, inquietudes y conflictos de conocimientos? ¿De qué forma visualizamos y atendemos los desafíos teóricos y metodológicos?”. Lo que argumentan, lo hacen a partir de la experiencia concreta de la construcción del objeto de estudio de la tesis: la enseñanza de la historia en la formación de docente.

El tercer trabajo tiene por título “La importancia del vínculo directora de tesis / doctoranda en educación. Superando obstáculos: un estudio de caso”. Y es obra de la profesora Emma Ruiz Martín del Campo y, en calidad de tesista, Ana Gabriela González Anaya. En este las autoras analizan, mediante la develación de los factores subjetivos y los elementos contextuales involucrados, las situaciones complicadas de la relación y el proceso de elaboración de tesis.

Por su parte, la profesora Cristina Palomar Vereá, y como tesista Lucila Sánchez García, presentan el trabajo “Pensamiento metodológico: acompañamiento, creatividad y coherencia”. El texto incorpora importantes reflexiones metodológicas, enfatizando en la idea de que se debe desarrollar la formación para la investigación, evitando pedir a los alumnos que se

conviertan en “metodólogos” o que recurran, como respuesta automática, a diseños metodológicos estandarizados y generales.

Gerardo Romo Morales y Nancy García Sánchez como tesista, presentan el trabajo intitulado “Imaginario, implicación y sufrimiento institucional. El tránsito de la inquietud inicial, a la formación para la investigación en educación”. En este trabajo se analiza cómo es que, en los procesos de formación, están involucrados imaginarios sobre ciencia y formación científica, que generan sufrimiento institucional a través de procesos particulares de implicación.

Cierra esta primera parte de aportaciones relacionadas con la implicación el trabajo de María Alicia Peredo Merlo como profesora y Betzaida Noelia Riascos como tesista. El trabajo presentado es el de “La relación vincular entre el director de tesis y el tesista para la transformación de una idea de investigación en una tesis doctoral”. En este caso, las autoras analizan el proceso de formación de Betzaida, a partir de considerar los elementos teóricos involucrados en la formación doctoral: elementos institucionales (requisitos del plan de estudios), disciplinares (áreas del conocimiento), subjetivos (cambios identitarios como productor de conocimiento), vinculares (relación con su director de tesis) y sociales (contextuales).

A continuación, se presentan los trabajos que respondieron al segundo tema de la convocatoria, los relacionados con la ideología, el poder y los proyectos políticos vinculados metodológicamente con los estudios en educación. El primero es de del profesor José de la Cruz Torres Frías y José Antonio Cázares Torres como tesista. El tema es el de “Tensiones, relación con el saber y transformaciones en la elaboración de la tesis doctoral”. En este, a partir de un ejercicio de reflexión sobre los obstáculos particulares que los estudios en educación presentan, proponen la necesidad de asumir rupturas epistémicas, construcción de nuevas formas de abordaje, y una vigilancia metodológica permanente. La revisión concreta del proceso de elaboración de la tesis de José Antonio permite algunas precisiones importantes al proceso de formación de un nuevo investigador.

Y en seguida el trabajo “Comunicación, educación y producción social de conocimiento. Un aporte desde el análisis de las series televisivas de ficción”, presentado por Diana Sagástegui Rodríguez y Miguel Sánchez Soto como tesista. En este caso, la revisión de la relación entre esta dupla formativa se realiza considerando el proceso educativo, la construcción de conocimiento y el consumo de productos culturales. El ejercicio permite, en opinión de los autores, “identificar sus condiciones de posibilidad, los acercamientos sucesivos o regresivos que se realizan, la toma de decisiones y los numerosos factores que pautan la construcción de objetos de estudio que contribuyen a la formación académica de los tesisistas y remiten a la identidad de los programas doctorales”.

Cierran el libro dos trabajos que de alguna manera centran su atención en el tercer apartado de la convocatoria, los relacionados con las innovaciones metodológicas. Estamos hablando del trabajo de Sarah Corona Berkin y Myrna Carolina Huerta Vega como tesista, que aborda el tema de “Negociaciones, resistencias y validación: una aproximación horizontal a las metodologías en la investigación educativa”. En este caso, con el capítulo, las autoras dan continuidad a un esfuerzo en el que llevan varios años involucradas, y que tiene que ver con la exploración de nuevas formas metodológicas para los estudios en educación. Para el trabajo que aquí se introduce, plantean las siguientes preguntas como guía de la deliberación: “¿Qué propone la horizontalidad, como metodología, con respecto a las investigaciones dentro del campo educativo? ¿Cómo se desarrollan las condiciones para la horizontalidad? ¿Cómo se construye la igualdad discursiva que pretende como principio, la metodología horizontal? ¿Cómo se valida el conocimiento a partir de la aplicación de metodologías horizontales en la investigación educativa?”. La intención explícita del trabajo, dicen, es la de “visibilizar la discusión teórica en torno a la investigación educativa y las aproximaciones metodológicas desde la horizontalidad”.

Y finalmente, el trabajo de José Antonio Ramírez Díaz y Evangelina Arellano Martínez, sobre “La formación para la investigación educativa y la investigación educativa. ¿Procesos convergentes?”, cierra este apartado

y el libro, con un análisis que contrasta la formación para la realización de la investigación educativa y la investigación educativa en sí. Lo que buscan con este trabajo los autores es “evidenciar las diferencias en las tareas que se realizan por parte de un director de tesis al monitorear el trayecto formativo e identificar las mediaciones del aprendizaje que se vinculan a una investigación como preocupación central del estudiante.” El trabajo muestra la escisión a la que se ve obligado el director en el proceso de dirección, al tener que atender el proceso formativo como tal, y los principios de científicidad que rigen la investigación científica en general, y la educativa en particular.

Para cerrar esta introducción, solo diré que el libro se presenta con la intención de mostrar la fortaleza metodológica de quienes integramos la comunidad del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, evidenciando nuestra postura siempre dispuesta a la discusión y a la reflexión colegiada.

Ya dijimos que a este trabajo le anteceden otros en ese sentido, falta decir que tengan por seguro que no será el último.

Referencias

- Corona, S. (2016), *Diálogos educativos dentro y fuera del aula*, Guadalajara, Editorial Universidad de Guadalajara.
- Devereux, G. (1977), *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI.
- Lazo Cividanes, J. (2006). “Ciencia e ideología: apuntes para un debate epistemológico”, *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), pp. 32-49, issn: 1667-9261. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=269/26940603>. Consultado: febrero 13, 2020.
- Lourau, R. (1989), *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*, Guadalajara, Editorial Universidad de Guadalajara.
- Mitcham, C. y A. Briggie (2007), “Ciencia y política: perspectiva histórica y modelos alternativos”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 3(8), pp. 143-158, issn: 1668-0030. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=924/92430811>. Consultado: febrero 26, 2020.

Palomar, C. (coord.) (2018), *Comprender la educación desde las ciencias sociales*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Palomar, C. y A. Fregoso (coords.) (2019), *Educación y reflexividad: repensando los fundamentos del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, Editorial de la Universidad de Guadalajara.

Ruiz Martín del Campo, E. (2020), *Psicoanálisis, experiencia y subjetividad*, México, Caudal, Ediciones Hispanas.

III. La importancia del vínculo directora de tesis / doctoranda en Educación. Superando obstáculos: un estudio de caso

EMMA RUIZ MARTÍN DEL CAMPO
ANA GABRIELA GONZÁLEZ ANAYA

Introducción

Sigmund Freud definió la de educar como una profesión imposible al lado de la de gobernar y psicoanalizar (Freud, 1973 [1937], p. 3361), y es que los tres oficios citados tienen que ver con la dificultad de regular las relaciones humanas. Somos la especie más inteligente que vive en la Tierra si nos referimos a la posibilidad de transformar el medio ambiente, de crear tecnologías que tienen indiscutiblemente aspectos muy útiles para ayudarnos a vivir con mayor salud, comodidad, y otros elementos, pero esto no es verdad para todos los humanos que poblamos este mundo, ni para la humanidad en general en ciertos momentos: existe la miseria extrema, la devastación y el exterminio de unos por otros (*'homo homini lupus'*), las guerras, las pandemias como la que atravesamos en este momento (COVID-19) y que nos sumen en la incertidumbre respecto a nuestras posibilidades de supervivencia y las formas de vida que podremos desarrollar en el futuro. Y es que parece que en lo que no avanzamos es en las formas de relacionarnos unos con otros: seguimos desplegando crueldad extrema en diferentes latitudes, hay en la actualidad millones de humanos carentes de un lugar

para quedarse y desarrollar un proyecto de vida, buscadores de un refugio que muchos de ellos no encuentran; destruimos el planeta al grado de que la vida de miles de especies y la de la nuestra propia están en riesgo. Nos falta pugnar porque nuestros avances tecnológicos, científicos y de toda índole se pongan al servicio de la preservación de la vida, porque logremos formas de convivencia que contengan el ‘canibalismo’ y promuevan el respeto recíproco, así como el del mundo que habitamos y que, amenazado por nuestra sobreexplotación, requiere de nuestro cuidado a fin de que pueda seguir sosteniendo nuestra existencia.

Los humanos que poblamos la Tierra en el siglo XXI hemos de enfrentar la cuestión de qué hacer para no olvidar que es en el vínculo afectivo y en la valoración de nuestras ligas con otros donde se nos juega la vida. Los afanes mercantilistas que nos invitan a creer que el consumismo a ultranza y la riqueza sin límites son lo deseable se olvidan de nuestra condición de seres vulnerables, en buena medida desamparados, que, como dijera Freud, no podemos nunca renunciar a la necesidad de ser amados.

Nos ocuparemos en este texto de una forma de relación humana particular: la que se gesta entre directoras/es de tesis y doctorandas/os. ¿De qué está hecha esa relación que se manifiesta en formas tan variables? La hoy en día doctora en Educación Ana Gabriela González Anaya se pregunta, más adelante en este mismo texto: “¿Hasta dónde llega el papel del tutor o del director de tesis?”, y menciona luego una variedad de formas en que su papel se puede materializar, que van desde ser una mera figura formal que avala documentos oficiales, hasta un/a acompañante para las horas de farra. Al ir adentrándonos en el tema que exploramos daremos cuenta de que la tarea fundamental de los dos sujetos que conforman la diada doctorando/a-director/a de tesis es el conjuntar esfuerzos para trabajar en la producción de investigación, lo que se dice fácilmente, pero supone una continua reflexión y elaboración para no cesar en el afán de superar los obstáculos que inevitablemente surgen en el camino a la indagación, a la resolución de cuestiones relevantes para la vida. Como diada de trabajo, directoras/es de tesis y doctorandas/os hemos de ir a la búsqueda de la distancia óptima y las acciones

más adecuadas entre ambas/os a fin de que se puedan hacer experiencias innovadoras, formulaciones valiosas que den pie a nuevos conocimientos, lo que implica a la vez flexibilizar la manera de vérselas con el potencial de conflicto presente en toda relación humana. Se trata de dar pie a que se logren productos del saber esclarecedores con resultados susceptibles de incidir de una manera creativa en el quehacer cultural.

1. Saber sobre la subjetividad

Se construye saber, se generan conocimientos por vías diversas, con metodologías distintas y en áreas de la realidad diferentes que van desde la física hasta la intimidad de las cuestiones de la subjetividad.

Dos de las orientaciones sobre la forma de producir conocimiento que se han difundido extensamente en el mundo partiendo de Occidente son el empirismo y el racionalismo, gestadas respectivamente por Francis Bacon y René Descartes.

Bacon (1561-1626), filósofo, abogado y diplomático inglés, considerado el padre del empirismo moderno, gestó una versión de la experiencia que lo llevaría a plantear que la observación y la experimentación son partes irrenunciables del método científico de las ciencias naturales y posibilitan que, habiendo partido de dudas y preguntas, se llegue al registro de datos certeros en cuanto comprobados.

Descartes (1596-1650) se apoyó en el dudar con la pretensión de encontrar un punto de arranque firme en sus exploraciones que le permitiera consolidar conocimiento cierto. Su célebre “pienso, luego existo”, sería su palanca impulsora. Con su método analítico, Descartes pretendía reducir los fenómenos físicos a relaciones matemáticas exactas. Habiendo partido de la duda, Descartes llegó a la convicción de que el funcionamiento del mundo era una especie de máquina perfecta sujeta a leyes matemáticas. Se convirtió en promotor del racionalismo.

Michel de Montaigne (1533-1592), filósofo, diplomático y humanista francés cuyas concepciones no alcanzaron la popularidad de las de Bacon y Descartes, fue antecesor de este último en cuanto al uso de la duda sis-

temática en el camino al conocimiento. Las diferencias entre el dudar de ambos son: el punto de partida de sus dudas, las conclusiones a los que ambos llegaron y los fines a los que aspiraban. Descartes imitó el dudar de Montaigne, pero lo utilizó con el afán de no cejar hasta encontrar alguna certeza de la que él postuló que arrancaba el conocimiento. Montaigne, por su parte, se apropió del escepticismo como método de investigación a partir de su experiencia de vida. No solo aprendió a dudar a partir de constatar la lucha que en su tiempo prevalecía entre la preservación de concepciones dogmáticas ligadas a creencias religiosas y los avances en la gesta de nuevos conocimientos, sino también al poner en práctica su capacidad de observación penetrante tanto en el ámbito de las relaciones con otros como en sus ejercicios de interiorización para entenderse a sí mismo. Aprendió a no esperar certidumbres y a luchar contra actitudes absolutistas y generalizadoras, lo que lo convirtió en un rastreador del alma humana, en un predecesor de los estudios de la subjetividad: defendió el valor de la investigación sobre sí mismo, y sobre otros, que consideraba no fácil y a la vez susceptible de reportar beneficios al sujeto que se entregase a ella:

No creo seguir un camino errado, si como se hace con las otras ciencias, sin ponderaciones menos útiles, comunico a los demás mis experiencias, [...] Ninguna descripción comparable en dificultad ni en utilidad a la descripción de sí mismo (Montaigne, 1962a, p. 363).

Y sus indagaciones, asienta, llevan a una forma de saber distinto al de las ciencias ya oficializadas en su tiempo:

Mi oficio y mi arte encamínanse a la vida; quien me prohíbe hablar conforme a mi sentir, experiencia y costumbres, ordene al arquitecto [...] hablar [...] según [...] ciencia ajena, no conforme a la suya [...] Yo reflejo [...] materia informe (Subject informe, E. R.) [...] objeto de [...] labor difícil (Montaigne, 1962a, p. 364).

Identificándose con las reflexiones del poeta latino Marco Manilio nos hace saber: “Nace el arte de la experiencia, por varios modos, mostrando el camino con el ejemplo” (Montaigne, 1962b, p. 354).

El saber al que Montaigne aspiraba y que empezaba a avizorar era el saber sobre la subjetividad, el saber de la experiencia, el saber que incluye la sensibilidad y los afectos y descarta las certezas. Montaigne inauguró la diferenciación entre ciencia y sabiduría. La ciencia reuniría elementos para explicar lo que ocurre en el mundo y la naturaleza, mientras que la sabiduría ahondaría en el conocimiento del alma con el fin de hallar más rutas de orientación para la vida. Asevera: “Escuchémonos vivir, esto es todo cuanto tenemos que hacer; nosotros nos decimos todo lo que principalmente necesitamos” (Montaigne, 1962a, p. 361).

En *Pensando el nuevo mundo en el siglo XVI: Enajenación, idealización y comprensión* alude Erdheim a la propagación de las ideas de Descartes por sobre las de Montaigne:

Pero no fue el concepto de ciencia y de razón de Montaigne el que se impuso, sino el de Descartes. La ilusión alimentada sobre todo por las disciplinas abocadas a indagar cuestiones de la naturaleza, de que las ciencias como sistema objetivo de saber acerca de la posibilidad de dominar el entorno natural traerían consigo la dicha general, probó ser un incentivo más poderoso para investigar el mundo que el vuelco de Montaigne sobre la subjetividad del Yo (Erdheim, 1998, p. 55).

Tendría que pasar un poco más de tres siglos desde la publicación de la primera parte de los *Ensayos* de Montaigne en 1580, para que los avances en la investigación de la subjetividad fueran de una extraordinaria significación. La llegada del siglo xx estaría marcada en el campo de la indagación sobre el alma humana por los aportes de Sigmund Freud (1856-1939), quien haría descubrimientos sobre el inconsciente y la vida anímica que permitirían no solo el avance teórico, sino la gesta de un método psicoterapéutico y de investigación idóneo para la comprensión y el tratamiento

de síntomas como los histéricos, que no daban cuenta de daño alguno comprobado a nivel corporal. Y así, la carencia de correlatos neurológicos para tales manifestaciones mórbidas llevó al médico vienés a rastrear las ligas de las histerias con la historia de vida de quienes las padecían, desenmascarando progresivamente a la enfermedad anímica como un fenómeno sociocultural.

La formación universitaria de Freud ocurrió en la tradición empirista, aunque hay que decir que su profundo interés por cuestiones antropológicas, históricas y culturales lo diferenciaba de muchos de sus colegas en la forma en que recibía las enseñanzas de la medicina. En la transformación de la relación con sus pacientes que fue gestando en su praxis, dio cuenta de que él, a través de sus lecturas literarias (fue, por ejemplo, un apasionado lector de Goethe) y del campo de las humanidades mantenía viva la utopía del siglo XVI en el que vivió Montaigne, de ligar la razón a la vida y la comprensión intelectual a la que se alcanza por la vía de los afectos. Freud hizo patente que para hacer conscientes contenidos que estaban reprimidos, para lograr una verdadera introspección que posibilite eventuales transformaciones del sujeto en cuestión se necesita la articulación del intelecto con las emociones a las que dicho entendimiento remite.

Freud iría cambiando su actitud respecto al saber y las formas de conocer dominantes en su época, hasta llegar a hacer una ruptura epistemológica en lo que se refiere a la posibilidad de entender la psique, el ‘alma’ humana. En 1926 hacía crítica de la ciencia tradicional al afirmar: “Carece [...] del carácter de determinación, inmutabilidad, infalibilidad que tanto añora el pensamiento humano”. Y pasaba luego a dar cuenta de la especificidad del saber que se gestaba en su praxis a partir del encuentro con sus pacientes: “Nuestra ciencia se ocupa del material que es casi el más difícil que se puede proponer a la investigación humana” (Freud, 1982a [1926], p. 283). Ya en su trabajo “Sobre Psicoterapia” había aludido el médico vienés metafóricamente a la complejidad del abordaje de la subjetividad: “No es fácil tocar el instrumento anímico” (Freud, 1982c [1905], p. 113). Daba cuenta, por otra parte, de que hay vías distintas para llegar a conocimientos de índole

diferente: Afirma Freud: “Nuestras experiencias muestran que también en la Psicología pueden alcanzarse bastantes coincidencias satisfactorias. Cada área de investigación tiene su especial dificultad, la que hemos de esforzarnos por eliminar” (Freud, 1982a [1926], p. 311). Y un poco más adelante el psicoanalista aludía al valor que cada forma de conocimiento conlleva: “En sí cada ciencia es unilateral, tiene que serlo en tanto se circunscribe a determinados contenidos, puntos de vista, métodos. Es un contrasentido [...] poner a una ciencia contra otra” (Freud, *op. cit.*, p. 322).

Investigar la subjetividad, ahondar en su conocimiento, supone partir de la praxis en relaciones humanas, que a la vez implican intercambios de afectos que, en el mejor de los casos, se van volviendo conscientes para los sujetos que los experimentan al ponerlos en palabras. En los encuentros concretados para investigar lo que acontece con el sujeto que demanda apoyo u orientación para dilucidar qué le ocurre ante elementos conflictivos o sintomáticos, cuando quien escucha y observa es un experto, en el sentido de que ha pasado por un proceso de autoconocimiento que lo ha abierto a tolerar la emergencia inevitable de angustias en el proceso de conocer la subjetividad (Devereux, 1967), se produce una resonancia emocional que moviliza a ambos interlocutores aunque de forma distinta, y se van haciendo comprensibles contenidos que eran difusos, inconscientes, y que se esclarecen en la conjunción de escenificación (Lorenzer, 2006) y verbalización, a la par que los afectos que se experimentan.

Freud dejaba claro el significado de los afectos en la vida humana cuando asentaba “el modo inequívoco en que el psicoanálisis reclama para los procesos afectivos la primacía en la vida anímica” (Freud, 1973b [1913], p. 1857). El médico vienés fue dando cuenta de que contenidos inconscientes no esclarecidos y ligados para el sujeto a experiencias difíciles en su historia de vida pueden tener efectividad y dar lugar a la producción de síntomas. También estipuló que en el método psicoanalítico que gestaba, investigación y posibilidad de cura iban siempre de la mano.

En *Recuerdo, repetición y elaboración*, Freud aludió a lo que constató en la praxis con sus pacientes: que algunos elementos conflictivos experimenta-

dos por ellos habían quedado reprimidos, inconscientes y eran expresados en actos que, referidos aparentemente al analista, en realidad daban cuenta de tendencias que se habían gestado con los padres y otras figuras de relación temprana, a reaccionar de la forma que se manifestaba en la sesión. Postuló que los pacientes *transferían* a la situación analítica y al psicoanalista, formas de conducta que al reproducir experimentaban ilusoriamente como respuestas a comportamientos que adjudicaban a su interlocutor presente, afirmó que por virtud de la transferencia “el analizando no recuerda lo [...] reprimido, sino que lo *vive de nuevo* [...] Lo repite sin saber [...] que lo repite” (Freud, 1973c [1914], t. II, p. 1684).

La transferencia es otra de las formas en que el inconsciente ‘habla’, se expresa en actuaciones burlando los efectos de las defensas y la censura. Es tarea de la díada analítica aprovechar tales actuaciones, de preferencia en estado naciente, para comprender lo que en la relación entre analista y analizando, respectivamente entre investigador e investigado, está en juego.

Como respuesta a las transferencias del analizando, el analista experimenta ocurrencias, fantasías, sensaciones ligadas a afectos, la llamada contratransferencia, que es un primer momento inconsciente en cuanto a los significados que conlleva en la escena que en sesión gestan el analista y el analizando en interacción. Ya en 1910 Freud aludió explícitamente a este fenómeno en su trabajo *Las posibilidades futuras de la terapia psicoanalítica*:

Otras novedades de la técnica se refieren a la persona del médico mismo. Hemos dirigido nuestra atención a la ‘contratransferencia’ que se instaura en el médico por influencia del paciente, por su sentir inconsciente frente a él, y estamos por estipular la exigencia de que los médicos reconozcan tal contratransferencia y la dominen. Hemos notado, desde que un mayor número de personas practican el Psicoanálisis e intercambian sus experiencias, que cada psicoanalista solo llega hasta donde sus propios complejos y resistencias internas se lo permiten, y por ello exigimos que su actividad empiece con un autoanálisis, mismo que ha de profundizar mientras hace experiencias con los pacientes (Freud, 1982b [1910], pp. 126-127).

Es importante considerar que en los encuentros en que se trabaja para comprender la subjetividad se gesta cada vez de nueva cuenta material inconsciente a descifrar. El desmontaje de las constelaciones de transferencia/contratransferencia que se han interpretado acertadamente mueve al cambio, porque implica que el analizando logra verse en la escena que se pone en marcha y que da cuenta de la forma en que ha estado atrapado en la relación con otros. Los cambios, casi sobra decirlo, también pueden darse en el analista, quien experimenta y aprende en los encuentros analíticos. Liberar la propia fantasía y ser poseedor de un ámbito de intimidad son precondiciones para estar abierto a las ofertas inconscientes de relación por parte del analizando, respectivamente del sujeto objeto de investigación.

2. Gesta de saber e instituciones. Yo, superyó y conocimiento

En este trabajo nos ocuparemos de la subjetividad puesta en juego en encuentros de académicos, en relaciones entre estudiantes y profesoras/es. Concretamente, aludiremos a un caso paradigmático: la relación entre una doctoranda y su directora de tesis, para dar cuenta de cómo lo institucional produce efectos en los sujetos participantes de un programa doctoral al interior de una organización abocada a la educación superior. Los efectos que la institución produce en distintos sujetos serán de índole diferente dependiendo de la historia de vida de cada uno de ellos y ocurren a través de otros sujetos integrantes del doctorado. Las relaciones que se gestan en el medio académico están, algunas de ellas, ligadas más directamente a arreglos formales y jerarquías, y otras potencializan preferentemente la coordinación y la empatía entre asesoras/es y estudiantes, y aunque oficialmente se postula que todas confluyen para coadyuvar a la consecución de metas como el desarrollo de un proyecto de investigación y en última instancia la obtención del grado, aquí sugerimos que mientras que algunas promueven el desarrollo de las/os estudiantes, otras, al menos en momentos de alta conflictividad, lo obstaculizan. Al interior del establecimiento de educación superior se da un entretejido de alianzas, conflictos, contradicciones y resolución de problemas que servirán ya sea de apoyo, ya sea de freno

a las/os candidatos/as a obtener un título doctoral. Postulamos que para lograr desentrañar conflictos y llevar a buen puerto la formación doctoral, las jerarquías entre docentes y estudiantes han de relativizarse, al menos sujetarse a ciertos límites, mientras que las relaciones de cooperación han de prevalecer. Para avanzar en esta tarea puede sernos de utilidad entender las formas en que opera la investigación de la subjetividad.

Después de Freud es claro que un objeto de investigación que implica cuestiones educativas puede ser abordado desde distintos enfoques, entre otros el de la subjetividad, explorado por él y el sociológico, pero esto supone hacerlo con métodos distintos. Cuando se abordan cuestiones educativas que implican conquistar saber sobre la interacción de los sujetos, esto es, cuando se pretende comprender lo que los mueve a ellos: sus deseos, angustias, inquietudes, conflictos, inhibiciones, etc., la intervención del investigador es integral y de una índole muy distinta que cuando el abordaje es sociológico. Por ejemplo, ante expresiones agresivas de un alumno que no logra estar tranquilo en clase y que hacen surgir la necesidad de saber qué le ocurre, la intervención del investigador lo implicará en todo lo que es y partirá de encuentros con el alumno en los que a través de un diálogo lo más libre posible y de una escucha con una atención flotante, abierta también al sentir del sujeto, se buscará entender qué le sucede, mientras que la intervención de un investigador que busca indagar una cuestión sobre la extensión y el nivel de la educación en un contexto social determinado, como sería, por ejemplo, comprobar si se ha logrado eliminar el analfabetismo en un pueblo, partiría de la recolección de datos en el entorno estudiado, y de la aplicación de técnicas como la encuesta o el cuestionario, al respecto dice Erdheim:

El sociólogo está interesado en primer término en los contenidos que tienen relación con sus hipótesis, y todo lo que ocurre entre él y su informante —con tal que no perturbe el levantamiento de datos— se convierte en —*quantité négligeable* (Erdheim, 1998, p. 62).

Tanto quien investiga como quien busca apoyo para comprender lo que le ocurre en un proceso que implica a su persona, han de comprometerse en el proceso de indagación con todo lo que son, oscilando entre la gesta de constelaciones transferencia/contratransferencia, y la toma de distancia para entender lo que ellas dicen de los sujetos incluyendo aspectos que eran, antes del esfuerzo comprensivo y de la verbalización, inconscientes. El saber sobre la subjetividad se conquista solo cuando el investigador rastrea también sus propias reacciones en la interacción con un sujeto determinado. Es un saber relacional que implica tanto al observado como al observador y que se hace posible cuando lo vivido se desenmascara, se comprende y se liga al lenguaje. El investigador trabaja en un ir y venir entre las asociaciones y reacciones del sujeto que pide apoyo para comprender lo que le ocurre y las que él experimenta como resultado de la movilidad emocional y las ocurrencias que en él se generan a partir de escuchar e interactuar con tal sujeto. La subjetividad, tanto del observado como del observador, se convierte en un instrumento central de la investigación para el conocimiento de las experiencias que los sujetos están haciendo en sus interacciones y de las ligas de estas con su historia de vida, pero a diferencia de la manera como se investiga la subjetividad en un psicoanálisis clásico, donde analista y analizando conforman una díada sin más testigos presenciales, en la investigación de la subjetividad en el campo educativo ha de entenderse lo que al sujeto le ocurre en el contexto real de las interacciones académicas, al interior del establecimiento que ofrece el programa de formación y las instituciones que lo rigen, del cual forman parte tanto el/la estudiante como el/la tutor/a.

La misión primaria de las instituciones de educación superior es favorecer logros educativos a este nivel, los cuales implican que los estudiantes produzcan conocimiento innovador y relevante para la vida en sociedad. No se trata ya, como en niveles anteriores, de que los alumnos aprendan a aprender a la vez que se socializan para irse integrando paso a paso a su medio cultural, a la par que crecen y maduran. La universidad es un espacio

orientado a la producción de saber entre adultos y la pretensión es que los estudiantes se conviertan en activos generadores de este.

Si bien los humanos adultos han alcanzado el tope de su desarrollo cuando menos a nivel fisiológico, esto no significa que ya no sean sujetos de emociones y de conflictos. Y el doctorado es un nivel de estudios que implica un esfuerzo enorme y la superación de obstáculos.

Quienes aspiran a un doctorado buscan metas diversas, entre ellas la primordial, al menos la consciente y oficial, es la de armarse de un instrumento para abrirse paso en la vida e integrarse activamente al quehacer cultural de una forma más compleja y mejor instrumentada, podríamos decir, como expertos en el área de estudios elegida. Pero recorrer el camino de los estudios doctorales no significa hacer un trabajo de carácter exclusivamente intelectual y de abstracción, el sujeto todo está implicado en su formación como doctor/a y en ciertas etapas puede ocurrir que pase por una especie de prueba de resistencia no solo por las altas exigencias que se le imponen, sino porque en muchos casos hay conflictos entre algunos integrantes del programa doctoral que lo afectan y exigen su resolución a fin de que pueda llegar a un fin satisfactorio.

La cognición y el aprendizaje, así como la investigación, se dan sobre una base afectiva marcada por las experiencias que el sujeto está haciendo en la etapa de su formación y por lo que podríamos llamar pasado-presente, esto es, las experiencias reprimidas que tienden a expresarse en repeticiones y a las que habrá de abrir la vía hacia la verbalización.

Sin una cierta armonía afectiva resulta muy difícil, y es en algunos casos imposible el avance del aprendizaje, cuando se llega a tal imposibilidad se genera un caos en que el resultado es el abandono de los estudios, el fracaso del proyecto de formación doctoral. ¿Quién no ha experimentado durante un proceso de duelo, por ejemplo, tal dificultad para concentrarse en los estudios, que la lectura de un texto resulta imposible? El sujeto está en otra parte, en los problemas que lo ocupan casi por entero, y puede ocurrir que un párrafo, en otras circunstancias accesible a la comprensión, se lea dos, tres, cinco veces sin lograr entender a qué hace alusión. Y aún más difícil

es gestar activamente conocimiento y escribir una tesis cuando no hay un mínimo de condiciones de tranquilidad en el ambiente que rodea al estudiante, y al interior de sí mismo.

Para investigar creativamente se requiere un equilibrio entre diversos factores emocionales. Hablemos primeramente de la motivación: si la falta de motivación es un freno drástico para el desarrollo de un trabajo de investigación, el exceso de esta, en tanto implique apremio, angustia ligada a dudas sobre la propia calificación para desarrollarlo, puede ser también un obstáculo importante para su avance. Otros factores emocionales que se ponen en juego en el camino hacia el desarrollo de un proyecto en el que se lleva a cabo la indagación en torno a una cuestión relevante para la vida son: la necesidad de resolver conflictos fuertes que de agudizarse pueden inhibir el aprendizaje, la conservación y si es posible el incremento de la autoestima del estudiante, que se solidifica al sentirse valorado por los acompañantes en el curso del proceso doctoral, al menos al no sentirse permanentemente puesto en duda, denigrado, cuestionado, descalificado, pues de ocurrir esto último, la autoestima tiende a decrecer.

Entre los profesores que interactúan con las/os doctorandas/os en el curso de su formación, el/la asesor/a de tesis es el principal acompañante, lo cual no impide que integrantes de la institución académica que tienen poder, por ejemplo, los coordinadores de carrera o del doctorado, puedan ejercer influencias definitorias ya sea de índole positiva u obstaculizadora para llegar a la meta deseada: la conclusión del proyecto de investigación y la conquista del grado.

¿Cómo podríamos definir a un/a buen/a director/a de tesis? Tendría que reunir características diversas: un deseo profundo de impulsar al estudiante en la realización de su trabajo, conocer su tema y tener experiencia en su abordaje, pero por sobre todo respetar al estudiante como sujeto en todo lo que es, acompañándolo a superar obstáculos posibles surgidos para el desarrollo de su trabajo, también de índole institucional. De ahí que la sensibilidad, la profunda apertura al interlocutor serán muy importantes para los resultados de la tutoría. Que un/a tutor/a sea capaz de empatizar

con el/la estudiante produce en este/a motivación para el avance en su proyecto, se sabe acompañado y se siente comprendido.

Pueden darse en el curso de un doctorado procesos subyacentes ligados a conflictos de relación y problemas emocionales que lleven al estudiante a tomar la decisión de abandonar sus estudios o a dudar si continuar en el proceso, sin que de facto haya ineptitud para la investigación y el estudio. En todos los casos en que un/a doctorando/a atraviesa por fuertes dificultades para avanzar en su proyecto cabe preguntarse: ¿cómo está siendo el paso del estudiante por el doctorado no solo desde el punto de vista de su desarrollo intelectual, sino en cuanto a los obstáculos emocionales y de relación que viene enfrentando?

En el caso de un/a estudiante con conflictos de relación con algunos miembros de la institución que le desencadenan problemas emocionales, el constatar que su tutor/a reconoce y comprende sus problemas puede ser eventualmente decisivo para el avance de su trabajo y un punto de apoyo importante para decidirse a buscar la forma de resolverlos, lo que sería deseable, pues de no obtener resultados favorables en la evaluación institucional, el estudiante puede sufrir marginalización y a la vez generar síntomas que den cuenta de los conflictos por los que atraviesa. En tales casos el acompañamiento para descifrar las manifestaciones inconscientes de su problemática puede ser de gran utilidad. La toma de consciencia, el levantamiento de las represiones, la comprensión de lo que se dialoga y ocurre entre doctoranda/o y director/a de tesis, puede poner freno al riesgo de que se cumplan las llamadas 'profecías de autorrealización' que aluden a que los estigmas que se proyectan sobre un sujeto pueden llevarlo a generar comportamientos que confirmen la imagen que otros le reflejan de él mismo y que ha ido progresivamente asimilando cuando no ha tenido la oportunidad de ejercer crítica sobre tales estigmas; y el espacio de tutoría puede convertirse, cuando las condiciones lo requieren, en lugar de generación de crítica frente a efectos destructivos para la subjetividad.

En su libro *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento* (1967), Devereux tuvo el mérito de extender reflexiones psicoanalíticas

al campo de la investigación y dio cuenta de que en la evolución de la producción de conocimientos es más fácil generar nuevos conceptos que transformar las formas de relación entre investigador e informante. Puso a discusión tal relación y declaró que solo cambiando las formas de interacción entre ambos puede volverse patente la necesidad de que el investigador se convierta en objeto de su propia observación. Aludió a la gran significación que en el proceso de indagar tiene la subjetividad no solo del informante, sino también del investigador.

Si en las ciencias de la naturaleza e incluso en algunas ciencias sociales como la sociología se habla de producción de conocimiento cuando a través de un método se logra saber sobre el estado de cosas en la realidad, Devereux (1967), apuntalado en los descubrimientos de Freud, deja claro que para producir conocimientos antropológicos y de la subjetividad es necesario que se exploren las experiencias que el investigador hace en la interacción con su informante, a la vez que se exploran las emociones y comportamientos de este. Al revisar la forma de lazo social que la díada genera en su tarea de pesquisar el saber, y los afectos que ahí surgen, se pueden explorar representaciones inconscientes que dan cuenta de lo que experimentan los sujetos tanto por su liga emocional como por el contexto en el que están ubicados.

Para producir saber sobre los sujetos, y en nuestro caso estos son tanto la doctoranda como la directora de tesis, es necesario tomar en cuenta el nexo que un contenido intelectual, cognitivo, tiene con los afectos a los que remite a cada uno de ellos. Freud experimentó en su praxis que si comunicaba a sus pacientes que habían sido parte de un evento álgido o traumático porque él había recibido de otras fuentes tal información, ellos podían permanecer indiferentes al dato que había sido registrado a un nivel meramente cognitivo. Era necesario que el sujeto descubriera sus experiencias a partir de lo relacional, del vínculo con el analista, para percatarse de ellas, sentir las suyas, hacerlas vida en una constelación transferencia/contratransferencia y luego elaborarlas. En 1913 el médico vienés explicaba la acción de resistencias que hay que vencer para lograr la con-

frontación afectiva con eventos dolorosos, lo que se logra más fácilmente en el acompañamiento respetuoso de otro: “Para que pueda iniciarse alguna modificación es necesario que el proceso mental consciente haya penetrado hasta aquel lugar (del evento doloroso reprimido, E. R.) y haya vencido las resistencias de la represión” (Freud, 1973b [1913], p. 1673).

Por otra parte, para comprender la liga entre lo individual y lo colectivo, podemos recurrir a Marcel Mauss, antropólogo francés (1872-1950) que creó los fundamentos para entender lo sociocultural en su complejidad a través de su concepto de “hecho social total”. En su *Ensayo sobre el Don* (1971), publicado por vez primera en 1923/24, Mauss da cuenta de que un ‘hecho social total’ es un acontecimiento, un hecho que se manifiesta en una comunidad y que afecta a los individuos, a la vez que ellos con sus acciones lo propician, le dan forma, lo transforman, lo configuran como una realidad compleja. A partir de un hecho tal, como lo es el intercambio, el don, se pueden descubrir y analizar las relaciones sociales de una comunidad. En 1950 otro antropólogo francés, Lévi-Strauss (1908-2009), escribió la introducción a la obra de Mauss: *Sociología y Antropología. Naturaleza, Cultura y Poder*, publicada en una más reciente edición por Technos (1990), y esclareció la consistencia del ‘hecho social total’ explicando que un acto individual, podríamos decir subjetivo, implica necesariamente lo social en sus diversas esferas, aporta datos sobre la realidad psicofisiológica de los individuos que lo producen, pero a la vez da cuenta de ciertos rasgos de la historia comunitaria en la que se produce. En otras palabras: toda acción individual se manifiesta en un contexto sociohistórico determinado e integra en su concreción efectos de las diferentes esferas de lo social que pueden leerse a través de ella. El hecho social total implica pues lo subjetivo y el sujeto es una vía para dar cuenta vívidamente de aspectos sociales que de ser analizados teóricamente podrían aparecer como fragmentarios o podrían volverse demasiado abstractos. Aludiendo a lo anterior, el etnopsicoalanista suizo Mario Erdheim afirma que “nunca podemos estar seguros de haber encontrado el sentido y la función de una institución, si no estamos en condiciones de revivir su efecto en una consciencia individual” (Erdheim, 2003, p. 20).

A partir de su nacimiento, el sujeto humano, que llega a ese trance inmaduro, inacabado en extremo, se va gestando como sujeto en la interacción con otros y va recibiendo la impronta de la cultura en la que es recibido. Su incipiente ‘saber’ parte inicialmente de la experiencia que hace con otros que aún no distingue como diferentes de él, el desarrollo cognitivo avanzará poco a poco, la razón es una adquisición tardía tanto en la vida de cada sujeto como en la de los hombres como especie. En *Psicoanálisis, experiencia y subjetividad*, Ruiz Martín del Campo (2020) define la experiencia como un saber vinculado a lo vivido y apunta al hecho de que el neonato está sumido en una inconsciencia radical: no sabe de su existencia ni de la del mundo, es al principio solo un cúmulo de sensaciones y movimientos desorganizados y depende totalmente de sus cuidadores para sobrevivir. Las primeras experiencias del humano no son subjetivas sino abisales y son de carácter inconsciente, son registros de carácter sensitivo-corporal, huellas de memoria que a pesar de su inconsciencia dejan trazos hondos que influyen a lo largo de la vida del sujeto y solo después de un largo tiempo, cuando el niño ha logrado diferenciarse de otros y reconocerse como un ‘yo’, irá siendo capaz de experiencias conscientes al ligarlas al lenguaje que ya ha conquistado.

Saber de los sujetos implica necesariamente saber de sujetos sociales, sujetos culturales, a la par que de sus emociones, y para conquistar tal saber es muchas veces necesario desenmascarar, cuando es posible, experiencias antiguas que siguen teniendo efectos en el presente del sujeto y que son algunas veces perturbadores y exigen desciframiento, comprensión para que él pueda eventualmente liberarse de ellos. Si bien la verbalización, el poner en palabras es un factor determinante de la experiencia subjetiva, consciente, también lo es que el registro de lo afectivo esté aunado a la cognición y a la puesta en palabras, pues la emocionalidad es una parte *sine qua non* de la experiencia de los sujetos, y por eso al investigar la subjetividad hay que evitar caer en la abstracción que desvincula de la emoción. Un factor más, fundamental en la investigación referida a los sujetos, es: “algo que engarza con la ruptura epistemológica freudiana, la inclusión de

lo relacional como vía de acceso al saber sobre la subjetividad, saber de la experiencia y de los afectos” (Ruiz Martín del Campo, 2020, p. 71).

En *Psicoanálisis e investigación social*, dice Erdheim:

Quien ha trabajado con la subjetividad *conocerá* el irresistible impulso a la abstracción que liquida todo lo subjetivo. Desde el punto de vista psicoanalítico estas dificultades tienen que ver con el hecho de que la subjetividad, la pulsionalidad y la instancia del Ello están estrechamente entrelazadas entre sí, de tal forma que quien desee investigar la subjetividad ha de dar cabida al Ello, a los procesos primarios preñados de emocionalidad. En tal caso, la tendencia a la abstracción que se experimenta es expresión de la defensa basada en los procesos secundarios (Devereux, 1967) (Erdheim, 1998, p. 62).

La teoría de Freud describe al aparato psíquico en la llamada segunda tópica como compuesto de Ello, Yo y Superyó. El Ello es el polo pulsional de la subjetividad, sus contenidos son expresión psíquica de las pulsiones y son inconscientes (Laplanche y Pontalis, 1971, p. 110). El Yo es una instancia mediadora entre el Ello y sus exigencias, el Superyó y sus imperativos y la realidad. Laplanche y Pontalis dan cuenta de que, a pesar de que parece representar los intereses del sujeto, su autonomía es relativa (Laplanche y Pontalis, *op. cit.*, p. 476). Y el Superyó es una instancia vigilante del sujeto, un destilado de normas sociales que se expresa entre otras cosas a través de la conciencia moral, la autoobservación y la formación de ideales.

En la investigación que lleva a cabo un/a estudiante inscrito/a en un programa doctoral su quehacer puede estar ligado a un Yo que ha conquistado cierta autonomía y actúa movido sobre todo por los deseos del sujeto y la realidad que le exige modelarlos y moderarlos, o por un Yo que, estando identificado con el Superyó, se mueve obedeciendo tanto sus imperativos como los mandatos institucionales, en ocasiones a pesar de que la visión crítica del sujeto se opone a ellos, pero sin poder neutralizarlos por la inflexibilidad que se le exige y porque faltan dos elementos para lograrlo:

la comprensión consciente de lo que le ocurre y el enfrentamiento con los aspectos de la realidad institucional que le afectan.

Un Yo que se ha identificado con el Superyó, sobre todo si este es rígido, dificulta la conquista del saber vinculado a la subjetividad y a la experiencia, en última instancia a los afectos, y empuja ya sea a demasiada abstracción al hacer indagaciones o da lugar a síntomas y bloqueos en el sujeto que le obstaculizan el hacer avances creativos en su investigación. Definiendo con Ruiz la experiencia como “un saber vinculado a lo vivido” (Ruiz, 2020, p. 11), en un/a estudiante que ha sido en cierta forma afectado por un Superyó con aspectos inflexibles, es probable que de alguna manera captemos cierta rigidez en sus acciones que lo/a separa de lo espontáneo, de sus ocurrencias, de sus afectos, y con ello entorpece hasta cierto punto su creatividad (p. 27). Lincke afirma que “El yo que se ha identificado con el superyó se comporta, en relación con el entorno, tan cruel y arbitrariamente como el superyó se comportó originalmente con el yo” (Lincke, 1970, p. 383).

La urgencia de familiarizarse con el objeto, de comprenderlo con sensibilidad, cede ante el impulso de ponerlo bajo control intelectual y dominarlo [...] La ciencia desarrolla paulatinamente sus propias exigencias ideales: autocontrol estricto en contraposición a influencias emocionales ‘falseadoras’ de los resultados de la investigación, se promueve un limitarse a la propia especialidad, se evitan reflexiones sobre posibles consecuencias y efectos colaterales de la investigación. Estas exigencias ideales de pureza, ausencia de afectos y cuidadoso aislamiento —insuficientemente ajustadas a la realidad—, como también las aspiraciones de poder del científico, frecuentemente rechazadas por modestia, delatan el origen del interés científico en la fase anal (Erdheim, 2003, pp. 395-396).

Erdheim formula una utopía de la búsqueda de saber y conocimiento que sería ligar el saber a la vida. Postula que para que haya un flujo creativo entre componentes conscientes e inconscientes del sujeto es necesario transformar las instituciones que son generadoras de saber, de tal forma que sus estructuras no promuevan en los sujetos la identificación de su Yo con su Superyó.

Sería necesario, defiende el etnopsicoanalista, que la autoridad se desenmascare en el grupo de los estudiantes e investigadores, “a fin de que los sujetos no proyecten en ella las exigencias de su superyó”. Señala que lograr esto supone que sean los estudiantes/investigadores quienes determinen cuál ha de ser su trabajo en cuanto al tema y en cuanto a operar con la flexibilidad necesaria para hacer posible la creatividad (Erdheim, 2003, pp. 27-28).

3. Interacciones directora de tesis / doctoranda durante los estudios del doctorado en Educación en el marco del contexto institucional. “De cómo el doctorado me llevó a la depresión”

Tenía 27 años cuando comencé a estudiar el doctorado en Educación. Siendo un posgrado reconocido por su calidad, los trámites de ingreso fueron largos y pedían un alto número de requisitos, nada fuera de lo normal para este tipo de programas de estudio. La aceptación en él implicaba pasar por varias etapas y, si es que mi perfil parecía adecuado al comité de selección, llegar a ser estudiante en un posgrado de calidad, lo que implica una dedicación de tiempo completo, en este caso, por cuatro años. Por supuesto, son cuatro años en los que la vida personal avanza, así como nuestro entorno, los cuales no se detendrán mientras se está estudiando: fallecen seres queridos, hay rupturas en las relaciones de pareja, cambios personales, la salud se vulnera. Además de ello, existen sacrificios que habrán de hacerse, como renunciar a un trabajo con la esperanza de poder volver a él o de conseguir un mejor empleo posteriormente.

El paso por el posgrado no se hace en solitario, si bien hay compañeros/compañeras, maestros/maestras y personal administrativo con el que se convive a diario, aparece también el/la tutor/a que será quien acompañe más cercanamente a, en este caso, la estudiante en este proceso. La tutora se asigna por la afinidad de los temas, mas no por afinidad entre las personas, lo cual para muchos convierte al posgrado en un trayecto más llevadero, para otros en uno con mayores dificultades.

Conocí a quien después sería mi tutora en la fase de entrevistas. Me pareció que tanto ella como la otra investigadora que me estaba evaluando

habían sido muy amables y atentas conmigo. Para la Doctora Emma, mi tutora, sería un proceso en el que tenía que evaluar a los candidatos, donde tenía que discernir si contaban con los elementos necesarios para ser estudiantes de doctorado. Ella, al igual que yo, desconocía que yo sería asignada como su tutorada. De cualquier manera, consideró que podría ser una buena alumna en este programa.

Se me cuestionó sobre si estaría en disposición de acudir al curso propedéutico en caso de ser aceptada en esa fase. La exigencia de dedicación de tiempo completo al doctorado comenzaba desde ese momento, con clases presenciales que comprendían las semanas entre agosto y noviembre, y entonces se nos diría si éramos aceptados o no en el programa. Mis circunstancias personales no eran favorables para que yo pudiera comprometerme presencialmente con el curso propedéutico en esos meses, así que una vez que fui aceptada a seguir en esta etapa, hice una llamada telefónica a la oficina de la coordinación del posgrado.

Si hubiera sabido de las implicaciones que tendría esa llamada, dudo mucho que la hubiera hecho. Dadas mis dificultades para participar presencialmente en el curso propedéutico por no haber cerrado ciertos compromisos del trabajo que todavía desempeñaba en ese tiempo y cuya sede no era la ciudad en la que estudiaría el doctorado, pedí que mi solicitud de ingreso al posgrado se pospusiera para ser considerada en la siguiente convocatoria. La Junta Académica evaluó mi situación e hizo una excepción con un aspirante extranjero a cursar el doctorado, así como conmigo, lo cual no era común. Se nos brindó a ambos la oportunidad de llevar nuestro curso propedéutico de manera virtual. Recuerdo la emoción que sentí en ese momento y lo motivada que me encontraba: una de las últimas veces que me llegué a sentir así en mucho tiempo.

La convivencia con mis compañeros durante el curso propedéutico fue prácticamente nula, lo que eventualmente tendría un impacto en la socialización con ellos ya como miembros de un mismo grupo. El rechazo de ellos hacia mí se manifestó de diversas maneras, siendo un elemento que causaría mella en mi forma de trabajar, ya que nunca me había enfrentado a

problemas para socializar con otros. Este fue un elemento que no comenté a mi tutora a lo largo del doctorado.

En noviembre se nos informó que habíamos sido aceptados. Esto, por supuesto, fue motivo de celebración, pero también de enfrentarse de nuevo a una serie de elementos que vuelven más complicada la de por sí compleja vida del estudiante. Está siempre presente la necesidad de cumplir con lo que la institución demanda; lo que CONACYT exige (como un promedio mínimo para no perder la beca de manutención); depender económicamente de nuestro propio desempeño académico, que cada semestre se podía ver vulnerado; atender también a los requisitos que se nos pedían por parte del posgrado mismo, así como desarrollar un trabajo de investigación. Todo ello, independientemente de si los estudiantes son capaces o no. Es enfrentarse a una situación profesional, académica y además personal que somete a los alumnos a una gran tensión.

Surge una complejidad de factores, una serie de amenazas que puede llegar a arrebatarse al estudiante la seguridad emocional. Se lucha con un ambiente que se siente adverso en muchos momentos, que merma la autoestima, y es en este proceso en el que se tiene que rendir con los trabajos. Mi tutora siempre procuró que estos embates afectivos por los que atravesé a lo largo del doctorado no me quitaran la posibilidad de llevarlo a buen término.

Al iniciar el primer semestre se nos indicó quiénes serían nuestros tutores y su trayectoria académica. Fue un gusto para mí saber que una de las profesoras que me habían entrevistado sería mi tutora. Escuchar las malas experiencias que otros compañeros tuvieron en sus entrevistas, hizo que mi entusiasmo por el trabajo con mi tutora creciera.

En la primera sesión que tuvimos juntas me platicó acerca de su trayecto como estudiante doctoral, el tipo de acompañamiento que tuvo entonces y la manera en la que trabaja con sus tutorados. Me agradó la idea de un acompañamiento que no fuera invasivo, que me diera más libertad. En su opinión durante el doctorado, habiendo pasado ya por los estudios de maestría, el profesional no debe estar siendo guiado y corregido en todo momento, ya ha hecho una experiencia previa que lo orienta sobre cómo

trabajar, seguir sus ritmos, conoce en cierta medida tanto sus puntos débiles como sus habilidades y sus destrezas. Una supervisión que me diera libertad me pareció ideal, incluso un reto para poder organizarme y trabajar de manera tal que después de finalizar mis estudios pudiera hacer investigación a mi ritmo sin mayor problema.

Para mi directora de tesis, ya una vez nombrada como tal, la idea de trabajar juntas también generó entusiasmo, lo que me manifestó. La relación entre ambas fue buena desde un principio. Ella notó que el tema que yo propuse como tesis seguía la línea de investigación que trabajé en la maestría. No encontró que hubiera problema alguno con ello, pero sí con el hecho de que no me veía convencida de seguirlo trabajando.

Desde el primer semestre del doctorado tuve que vivir con varios ajustes: a horarios, a clases, a formas de trabajar de algunas profesoras que a mi parecer no eran del todo adecuadas ni pedagógica ni académicamente.

Yo siempre fui una alumna que confrontaba y se peleaba con los maestros por lo que, a mi parecer, era justo; sin embargo, en el doctorado el miedo que una de las profesoras me causaba fue razón suficiente para optar por mantenerme callada, aunque me pareciera injusto lo que ocurría en clase. Empecé a darme cuenta de que me enfrentaba a una situación que producía en mí reacciones que me resultaban algunas veces sorprendentes. Caí en la cuenta de que el recordatorio constante de que podíamos ser dados de baja al finalizar el semestre, lo experimentaba yo como una razón suficiente para optar por una actitud de “agachona”, y me llevaba a tomar una actitud de subordinación que parecía esperarse más de un trabajador sometido a un patrón que ejerce un poder desmedido sobre él que de una estudiante de doctorado que abre discusiones para el conocimiento con los académicos. Y aunque con mi directora de tesis sentía menos temor, mi confianza en momentos no llegaba al punto de poder comunicarle con lujo de detalles lo que me ocurría.

Perder la beca, no tener trabajo, dejar mis estudios sin completar, fueron las fantasías angustiantes que me ocupaban durante las muchas noches en que la ansiedad me despertaba a las tres de la mañana, preocupada por no

dar el ancho o no ser suficiente para el posgrado. “No ser suficiente” era una frase que constantemente surgía en mi mente.

Al finalizar el primer semestre tuvimos un coloquio. La idea era no solamente presentar nuestros avances en la propuesta de investigación que teníamos, sino que para los profesores y la Junta Académica era la ocasión de tomar una decisión sobre nuestra permanencia en el posgrado. La insistencia en la vulnerabilidad en la que nos encontrábamos era constante. El coloquio cerró el último día con mi presentación. La propuesta que yo tenía en papel distaba mucho de la que en realidad quería trabajar. Me hicieron críticas, no del todo favorables, ya que era difícil compaginar la idea que tenía en mi cabeza con lo que estaba proponiendo por escrito. No encontraba yo esta disociación hasta que mi tutora me preguntó: “¿Qué es lo que te interesa saber, investigar?”. La respuesta que di era una muy distinta a la que había trabajado a lo largo del semestre, pero mi tutora supo ir un paso más adelante que yo. A través de los diálogos conmigo se fue dando cuenta de cómo me estaba equivocando y por qué, pero dejó que fuera yo la que tomara clara consciencia de ello y lo enunciara. Esa pregunta que me hizo me dio mucha claridad. Ella me sugirió cambiar de tema, abocarme a lo que era mi profundo interés, y dijo que teníamos mucho por trabajar. Aunque en la presentación no fui felicitada ni reconocida por mi esfuerzo como me sucedía en cada coloquio de la maestría que hice, la verdad es que tener claridad en el tema era para mí un gran avance que me movía a trabajar de manera más dedicada y mejor.

Mi tutora me confesó, cuando hablamos de este evento, que celebró el cambio de propuesta de investigación que yo estaba haciendo, porque encontró en mí una pasión e interés por ella que no demostré por el tema anterior. Elegir un tema que apasione a los estudiantes es lo que lleva a una investigación más exitosa y mejor desarrollada, de acuerdo a lo que ella me explicó. Y si bien el tema no lo formuló ella, sino que fui yo, en su trabajo de tutoría me ayudó a descubrir que había elaborado una propuesta de investigación que no me estaba convenciendo del todo, y que lo que yo en realidad quería investigar era algo distinto. Muchas veces hacer un cambio

en el tema o línea de investigación supone un atraso en los estudiantes de posgrado, no obstante, en mi caso no fue de esta manera ya que el enamoramiento que podemos sentir por nuestros temas de tesis es lo que hace que nos dediquemos a trabajarla en mayor o menor medida.

En las primeras semanas de segundo semestre tuve una asesoría con mi tutora que me fue especialmente significativa: ya con la claridad de la elección del nuevo tema de investigación, hablamos de las cosas que quería hacer y la viabilidad del trabajo, así como de los acuerdos que tomaríamos sobre lo que haría a lo largo de los meses siguientes. Esta motivación me llevó, justo al salir de la oficina de mi asesora, a buscar a la asistente del doctorado para informarme acerca de las oportunidades de intercambio a nivel internacional con otras universidades que se ofrecían a los estudiantes del doctorado. Quería aprovechar toda experiencia académica que este posgrado podría brindarme. En la oficina de la coordinación del posgrado pregunté a la asistente sobre las posibilidades que tendría para hacer un intercambio. La oficina de la coordinadora se encontraba al lado de la de su asistente, y cuando escuchó que yo hablaba con ella fue rápidamente a conversar conmigo. Le comenté de mi interés por hacer un intercambio y le dije que quería saber sobre mis posibilidades para hacerlo. Su respuesta fue tajante: “¿Para ti? ¡Ninguna!”.

La coordinadora insistió: “Tú no, tú no puedes ir a ningún lado”. El aire le faltaba mientras alzaba la voz para decirme: “Eres la peor alumna del doctorado, ¿y así te quieres ir?, no puedes. Tú no, tú no”. Su asistente bajó la cabeza avergonzada y yo de pronto pensé que me estaba confundiendo con alguna de mis compañeras. ¿Por qué sería yo la peor estudiante del posgrado si mis calificaciones no eran reprobatorias ni las más bajas?, ¿cómo sería yo la alumna a la que se le deben negar estas oportunidades, si contaba con las habilidades y recursos para hacerlo?, ¿por qué me decía eso a mí? Si yo siempre fui alumna de excelentes calificaciones, y reconocimientos, ¿no estaba ahora cumpliendo con la calidad que me exigían en el doctorado?, ¿no fueron ellos mismos, los que ahora decían que yo no servía como estudiante, quienes me habían elegido? Nuevamente, como aprendí

a hacerlo con la maestra de primer semestre, no quise pelear, le dije que estaba de acuerdo y me retiré. En los años restantes del doctorado, nunca volví a pedir información sobre intercambios.

Ese día fue el primero que tuve que acudir al hospital. Descubrí cómo mi inconsciente se podía manifestar de muchas maneras, siendo la somatización la más frecuente durante el posgrado. Por la noche, en mi casa, después de haber llorado, haberme cuestionado y haberme denigrado, comencé con un fuerte dolor en mi vientre y un vómito que no paró. Cuando me atendieron en el hospital, me hicieron preguntas que se volverían constantes en los siguientes semestres: ¿estás ante una situación de estrés?, ¿a qué te dedicas?, ¿puedes hacer ejercicio?, ¿por qué no te relajas?

¿No saben que los estudiantes de posgrado no se relajan?, ¿nadie les ha explicado a los médicos en qué consiste tener una beca del CONACYT?

No sabía si este episodio desagradable era algo para que mi tutora lo supiera. ¿Hasta dónde llega el papel del tutor o del director de tesis? En la experiencia de algunos compañeros de los posgrados que he hecho, es una mera figura que aparece en los documentos oficiales. Para otros, se convertía en un compañero de farra, y de salidas. Algunos otros tuvieron en su director de tesis a un maestro que era tan exigente o más que los que impartían clases. Supe incluso de quien era invitado a comer por su director de tesis, ya que la beca aún no llegaba y no tenía dinero para salir. ¿De qué tipo era mi tutora?

La busqué por medio de correo electrónico. Esperando que su respuesta se limitara a un “así son las cosas”, o a argumentar por qué la coordinadora tenía la razón y yo era, efectivamente, la peor estudiante de esa generación. No recuerdo haberle comentado acerca de mi visita al hospital. Y si lo hice, estoy segura de que no le platiqué de las otras ocho veces que una colitis nerviosa me llevó a visitar a los médicos, a grado tal que los mismos enfermeros y recepcionistas bromeaban y me decían: “¿Segura que no quieres comprar una tarjeta de cliente frecuente?, ¿te vemos el próximo mes?”.

Su respuesta fue bondadosa, preocupada, y al mismo tiempo demandante de mi presencia, de que tuviésemos los encuentros que fueran nece-

sarios para que mejorara mi situación. Vernos para una nueva asesoría era imperioso. Durante esa época yo no vivía en la misma ciudad donde se impartían las clases, por lo que el traslado implicaba para mí un gasto económico y dedicar varias horas del día a ello. No obstante, era urgente vernos de nuevo.

Le expliqué lo sucedido, lo que yo interpretaba, lo que me preocupaba. Me sentí avergonzada por haber preguntado por un intercambio sin siquiera habérselo planteado a ella. La respuesta de mi tutora fue de extrañeza. Me expresó que, si bien había cambios urgentes que tenía que hacer sobre mi tesis, estos no me llevaban a ubicarme en el papel de la “peor alumna”. Le impresionó que se me etiquetara de tal manera, ya que consideró que podría ser un estigma que pesara sobre mí, y que además era muy injusto. Su preocupación era visible, lo cual me resultó tranquilizante. Saber que fue un suceso extraño, que no se ubicaba dentro de la normalidad de un posgrado, buscar posibles razones para ello, todo esto me alivió un poco. Tuvimos que cambiar nuestra estrategia de trabajo. Aunado a ello, notó que el cambio de tema me entusiasmaba.

Las asesorías fueron más constantes, a veces incluso sin que yo tuviera un avance por escrito. Esto me estresaba sobremanera, pero a la vez, me servía para elaborar las tensiones por las que estaba atravesando. Se cruzaban dos corrientes de inquietudes: por un lado, me preguntaba cómo podía tener una asesoría sin haber hecho un documento, y esto respondía a esa tendencia mía a ser muy exigente en mis estudios desde la primaria. Por otra parte, la angustia provocada por mi desagradable encuentro con la coordinadora, que había ido aumentando cada día, se relativizaba al sentir la aceptación y el apoyo de mi directora de tesis. Con todo, constantemente me despertaba de madrugada llorando, pensando en qué podía pasar si me quedaba fuera del doctorado. ¿Podría estudiar otro?, tendría que ser sin beca. ¿Podría volver a mi trabajo anterior?, ¿con qué cara podía pedir que me contrataran de nuevo?

Fue necesario que el comité tutorial que formaba parte de mi guía de investigación tuviera cambios. Agradecí a quienes estuvieron involucradas

y que tenían que dejar su papel como lectoras para invitar a otras investigadoras que fueran expertas en este tema nuevo que yo quería desarrollar. El cambio, por supuesto, podía implicar un atraso, podría poner mi desempeño en riesgo si es que mis avances no les parecían los adecuados. Fui afortunada, ya que al trabajo de mi tutora se sumó el de dos lectoras que se encontraban también apasionadas por lo que hacían. Me estuvieron asesorando, compartiendo bibliografía y también mostrando una actitud constructiva y positiva, tal como la que mi tutora había tenido conmigo. Con un comité tutorial firme, pude seguir avanzando.

Mientras yo tenía estas preocupaciones, mi tutora buscaba la manera de hacerme sentir que confiaba en mi trabajo. Como ella después me lo señaló, no iba a descalificarme por rumores o etiquetas. Esto fue algo constante en ella. Además, comprendió siempre que yo me encontraba sometida a distintas presiones, algunas que ella tenía claras y otras que no conocía o que no alcanzaba a entender. Mientras hubo profesores que insistieron en que haber hecho un cambio de tema, incluso de comité tutorial, me retrasaba y afectaría mi desempeño, la Dra. Emma me hacía comprender que tenía el tiempo suficiente para trabajar y entregar un buen producto. Para ella, el cambio de tema fue algo positivo para mí, porque fue un proceso de clarificación progresiva, me llevaba a lo que realmente era mi tema y que me apasionaba. No obstante, alcanzaba a vislumbrar que yo llegaba temerosa a las tutorías, a pesar de que su confianza en mí nunca desapareció.

Tengo recuerdos muy vagos de lo que sucedió en los siguientes semestres durante las clases. Los coloquios al final de cada semestre continuaron. Mis presentaciones y mis avances no eran los mejores, pero tampoco me sentía tan perdida como otros compañeros. Algunos se encontraban finalizando cuarto semestre, pero seguían sin tener un tema de tesis definido. La coordinadora, aunque en su trato era amable conmigo, me recordaba que yo estaba en peligro de ser dada de baja si no mejoraba en mi investigación. Mi tutora y yo nos seguíamos viendo de manera constante, me daba luz sobre qué hacer, qué evitar. Me enseñaba sobre aspectos muy humanos de hacer

investigación, de cómo respetar a los sujetos de estudio, a los entrevistados, cómo ser amable con ellos incluso al escribir sobre ellos mismos.

En mi relación con mi tutora siempre encontré una preocupación genuina de parte de ella. Días antes de cada coloquio me escribía, nos llamábamos, platicábamos sobre lo que iba a hacer, lo que presentaría. Procuré evitar platicarle acerca de mis clases, ya que creí que su interés se centraba solamente a lo relacionado con mi tesis. Al finalizar el cuarto semestre la angustia por una baja calificación que una profesora nos otorgó a prácticamente toda la clase, me preocupaba más que el coloquio mismo. Platicar con mi tutora acerca de ello me avergonzaba, ya que me sentía como una niña que buscaba a su mamá para que le solucionara un problema. Mi tutora me compartió que ella podía entrever que estaba viviendo situaciones que no me eran del todo favorables. Notaba que había en mí una incomodidad y un disgusto constante, pero no era posible determinar de dónde provenía, ya que yo no compartía todos los detalles de lo que me ocurría. A ello se sumaba que yo decidí no vivir en la misma ciudad en la que se impartía el doctorado. Si bien estuve acudiendo a todas las asesorías cuando mi tutora lo proponía, tenían que ser planeadas tal vez con mayor antelación que las de mis compañeros con sus respectivos tutores.

Mi tutora no solo se mostró comprensiva, sino también molesta ante ciertos eventos institucionales y preocupada porque estaba sometida a prácticas docentes que perjudicaban el trabajo académico tanto mío como de algunos de mis compañeros. Había temas, como el de la calificación, que se volvían prioritarios y hacían que descuidara lo relacionado a mi tesis. Y no es que yo fuera mala estudiante, siempre he sido cumplida, siempre fui del cuadro de honor, pero por alguna razón, en el doctorado, nada de lo que hiciera parecía ser suficiente. A la angustia que me hacía despertar todas las noches se sumaron otras cosas: un sobrepeso que crecía y parecía no poder controlar, con lo que aumenté quince kilogramos en menos de un año; o un descuido en mi arreglo personal que justificaba diciéndome a mí misma que había otras cosas más importantes que teñirme el cabello o incluso peinarlo. Hubo días en que no hacía más que dormir porque me

sentía cansada, vivía bajo estrés constante; además de que me molestaba muy fácilmente con amigos, familia, pareja, e incluso con mis alumnos. Fue hasta que me gradué que me di cuenta de que estuve presentando rasgos de depresión, pero yo siempre los expliqué como comportamientos normales, naturales, al estudiar un posgrado.

Hubo cambios en la coordinación del doctorado que implicaron la llegada de una nueva coordinadora, y consecuentemente una transformación en la forma de tratar y trabajar con los alumnos. Al siguiente semestre, mi tutora y yo cambiamos el ritmo de trabajo, por uno en el que las asesorías se mantenían presenciales, pero podían ser más espaciadas. Cuando finalizó ese semestre presenté mis avances en el coloquio. Fue la primera vez que me felicitaron, tanto profesores como compañeros. Incluso me preguntaron si había ido a terapia, si había hecho algo distinto, si había una especie de fórmula mágica que hizo que mi trabajo fuera radicalmente distinto. Las cosas que presenté, mis avances, no se salían de lo que yo considero era normal en mi forma de trabajar. Tal vez no estar siendo etiquetada como “mala estudiante” ni ser amenazada constantemente con ser dada de baja fueron hechos que me permitieron tener una producción adecuada.

Las clases continuaron con la misma calidad y exigencia de antes, que dependía más del maestro que del programa de estudios que teníamos. Tuve profesores excelentes que hacían más llevadero el posgrado, tuve otros que me hacían dudar: de mis escritos, de mi tesis, de la relevancia e importancia de mi tema. Peor aún, los que me hacían dudar de mí como persona.

Algunas compañeras salieron del programa. En el caso de todas ellas, su director o directora de tesis fueron quienes promovieron su salida. ¿Cómo podía ser así? El trabajo de tesis se comparte con el tutor, es un autor silencioso que te indica por dónde ir, qué errores no cometer. Cuando ocurría esto, buscaba a mi tutora para preguntarle sobre si consideraba que sería mi caso también, tal vez no ese semestre, pero sí eventualmente. Ella siempre me decía que no, que mi caso era distinto al de estas compañeras que fueron saliendo. Me expresó que yo era una estudiante inteligente y responsable, y que por lo tanto no había razón por la que se tendría que cuestionar la

posibilidad de que yo siguiera en el posgrado. También algo que agradezco mucho es que siempre mostró una actitud de defenderme ante lo que a ella le parecía injusto. Nunca tuve problemas con mi comité tutorial, ni con mi tutora, ya que en el coloquio de cada semestre se hacían observaciones sobre mi trabajo, pero también me daban oportunidad de descubrir hacia dónde podría dirigirse mi tesis.

Recuerdo que en muchas asesorías mi tutora se entusiasmaba cuando le platicaba acerca de las entrevistas que había hecho, de ideas que tenía. Ambas somos psicólogas y mi tesis se centraba en la profesión del psicólogo. Mi tutora me recordó lo enamorada que podía estar de mi profesión. Le compartí datos que descubrí, le planteaba preguntas sobre hacia dónde debería dirigirme con mi trabajo. Recuerdo que en los primeros semestres hubo dos ocasiones donde iba a la asesoría a decirle que decidía renunciar al doctorado. Nunca se lo llegué a decir porque el entusiasmo con el que me preguntaba sobre mi investigación me hacía darme cuenta de que era un trabajo que valía la pena. Y que no solo valía la pena hacerlo, sino también aguantar todo lo que se presentaba. El título de “Doctora” volvía a ser un objetivo primordial.

Al finalizar el octavo y último semestre del doctorado, se nos informó que podíamos ser dados de baja. Busqué a mi tutora. Volvía a sentirme en una situación peligrosa, la angustia y la ansiedad me nublaban el pensamiento. Le pregunté abiertamente si ella pediría que se me diera de baja. Ella no entendía por qué se me ocurría esto. Me compartió que, en su rol como tutora, nunca ha dado cabida a un comportamiento así. Y es que hay tutores que se convierten en acompañantes, y otros que amenazan, con ellos no hay un acompañamiento y tienen actitudes que son crueles para los estudiantes. Su respuesta era: “Yo quiero que confíes en mí, que conmigo no van esas actitudes”.

Sus palabras me reconfortaron, me motivaron y me hicieron darme cuenta de que mis circunstancias eran distintas a las de los demás estudiantes y, por lo tanto, no podrían llevarme a los mismos resultados. Para mi tutora, sin embargo, siempre hubo una sensación de que había cosas

que yo dejaba de lado, algo que me preocupaba, pero no lo decía. Ella no lograba determinar si era una cuestión personal que yo no podía compartir o qué es lo que me detenía a pronunciar aquello que me estaba incomodando. La incomodidad, el disgusto, sí los podía percibir, pero no lograba determinar de dónde provenían. Con todo, había siempre una actitud de comprensión y respeto.

La Dra. Emma sabía acerca de mi proceso como estudiante a partir de lo que yo le compartía. Esto se convertía en un arma de dos filos, ya que, por un lado, era positivo al fundar su confianza en mí como tutorada y no en los rumores que podría llegar a escuchar, pero, por otro lado, no tenía información detallada sobre lo que estaba ocurriendo en el programa que yo estudiaba.

Cuando hablamos sobre cómo es ella en su papel como tutora, qué le gusta hacer, qué le preocupa, me compartió que entre sus cometidos está el de acompañar a los estudiantes, no desequilibrarlos con sorpresas negativas. Para ella, los encuentros con los estudiantes son procesos creativos que también disfruta. Que yo me acercara a congruencias conmigo misma con lo que investigaba, así como a lo que yo anhelaba, le traía satisfacciones. Siempre quiso entender lo que yo como estudiante le pedía, y aunque comprendía que había situaciones o elementos que estaban deteniendo y haciendo más difícil mi desempeño académico, trabajaba conmigo con la información que yo le brindaba, permitiendo la distancia que, grande o corta, existía entre tutora y tutorada. El trato que yo llegué a recibir nunca le pareció justo, y por eso me ayudaba a encontrar formas de afrontarlo, por medio de mi proyecto, resolviendo mis dudas y calmando las angustias que, como tutorada, le compartía. Tal vez mucha de la fuerza que yo obtuve para la entrega de mis trabajos y mi desenvolvimiento en el doctorado, surgieron de su confianza en mí.

El paso por un posgrado, especialmente por los reconocidos por su calidad, pareciera ser un rito de iniciación a la vida de la investigación, o incluso a la vida adulta. Las presiones que se ejercen van más allá de lo académico, algunos profesores se empeñan en el aprendizaje, otros por

meterse en cuestiones personales. Habrá quienes señalan las deficiencias de los trabajos entregados, y otros las deficiencias en las habilidades de los alumnos. Se agregan las presiones de los directivos, de las instituciones, las cuestiones personales y del transcurso natural de la vida mientras se vive un proceso de posgrado. A ellos se les suman los tutores. Tienen siempre un peso mayor en el estudiante y pueden llegar a ser un factor determinante en que el estudiante siga o no con su vida académica. Tuve la fortuna de ser acompañada por alguien que confió en mí más que lo que yo llegué a hacerlo muchas veces. Curiosamente, esa confianza venía de la mano de la libertad: de elegir mi tema, de cambiarlo, de entusiasmarme, de ayudarme a resolver mis problemas como estudiante hasta donde se los compartía, y en respetar la distancia que yo marcaba cuando me era necesaria.

El tutor puede limitarse al ámbito académico, pero hay quienes eligen ir más allá: preocupándose por el bienestar de sus tutorados, por su desempeño en distintas materias, por descubrir cómo es que se vive el paso por el posgrado, comprendiendo que se sobrellevan prácticas que no son del todo favorables para los estudiantes. Tuve la fortuna de trabajar con una tutora que sintió que su apuesta por mí era segura.

Cuando llegó el día en el que hice mi examen doctoral, fue necesario, para mí, agradecer a mi tutora. Mientras las lágrimas llenaban mis ojos y mi voz se quebraba, le dije: “Si yo llegué hasta aquí, fue gracias a usted”. Es la verdad, sin mi tutora no habría podido terminar con el doctorado, no hubiera podido sobrevivirlo. Pasar por el doctorado me llevó a vivir una depresión que me tomó varios meses de terapia. Revivir lo que pasé, las cosas que sentí, las que me dijeron, las que no, no fue cosa fácil. En la última sesión mi terapeuta me preguntó: “Y, ¿tu tutora, fue buena?”.

Sí, ella sí lo fue.

Referencias

Devereux, G. (1991), *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI Editores.

- Erdheim, M. (1998a), “Das Erdenken der Neuen Welt im 16. Jahrhundert” (“Pensando el Nuevo Mundo en el siglo XVI”), en *Psychoanalyse und Unbewusstheit in der Kultur (Psicoanálisis e inconsciencia en la cultura)*, pp. 29-60, Frankfurt, Suhrkamp.
- (1998b), “Psychoanalyse und Sozialforschung” (“Psicoanálisis e investigación social”), en *Psychoanalyse und Unbewusstheit in der Kultur (Psicoanálisis e inconsciencia en la cultura)*, pp. 61-82, Frankfurt, Suhrkamp.
- (2003), *La producción social de inconsciencia. Una introducción al proceso etnopsicoanalítico*, México, Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1973a [1937]), *Análisis terminable e interminable*, en *Obras completas III*, pp. 3339-3364, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1973b [1913]), “La iniciación del tratamiento”, en *Obras completas II*, pp. 1661-1674, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1973c [1914]), “Recuerdo, repetición y elaboración”, en *Obras completas II*, pp. 1683-1688, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1982a [1926]), “Die Frage der Laienanalyse” (“La cuestión del análisis profano”), en *Studienausgabe (Edición para el Estudio)*, tomo complementario, pp. 275-349, Frankfurt, Fischer T. Verlag.
- (1982b [1910]), “Die zukünftigen Chancen der psychoanalytischen Therapie” (“Las posibilidades futuras de la terapia psicoanalítica”), en *Studienausgabe (Edición para el Estudio)*, tomo complementario, pp. 123-132, Frankfurt, Fischer Tachenbuch Verlag.
- (1982c [1905]), “Über Psychotherapie” (“Sobre psicoterapia”), en *Studienausgabe (Edición para el Estudio)*, tomo complementario, pp. 107-119, Frankfurt, Fischer Tachenbuch Verlag.
- Laplanche, J y J. B. Pontalis (1971), *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Editorial Labor.
- Lincke, H. (1970), “Das Überich –eine gefährliche Krankheit”, (“El superyó –una enfermedad peligrosa”), *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 24, pp. 375-402, Stuttgart, Klett.Cotta.

- Lorenzar, A. (2006), “Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie” (“Lenguaje, praxis de vida y comprensión escénica en la terapia psicoanalítica”), en U. Prokop & B. Görlich (Hg.), *Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten (Comprensión Escénica. Hacia el reconocimiento de lo inconsciente)*, pp. 13-37, Marburg, Tectum Verlag.
- Mahr, P. (2015), *Philosophie von Bacon bis Freud (Filosofía de Bacon a Freud)*, Viena, Facultas.
- Mauss, M. (1971), *Ensayo sobre el Don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*, Madrid, Sociología y Antropología.
- (1990), *Sociología y Antropología. Naturaleza, cultura y poder*, Intr. Lévi-Strauss, Tecnos, Barcelona.
- Montaigne, Miguel de (1962a), *Ensayos I*, Buenos Aires, Aguilar.
- (1962b), *Ensayos II*, Buenos Aires, Aguilar.
- Ruiz, E. (2020), *Psicoanálisis, experiencia y subjetividad*, México, Caudal, Ediciones Hispanas.

*Vicisitudes en la formación científica y la elaboración de tesis.
Las particularidades metodológicas de los estudios en educación.*

se terminó de imprimir en junio de 2021
en los talleres de Ediciones de la Noche

Tiraje 250 ejemplares

www.edicionesdelanoche.com

Diagramación: María Torres González Luna Corrección: Michel Encinosa Fu

La comunidad del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, se caracteriza por estar siempre reflexionando sobre su quehacer académico. Constantemente estamos realizando actividades en ese sentido, ya sea en las aulas como espacios cotidianos para esta función normalizada como básica o, de manera esporádica pero constante, en talleres, coloquios y seminarios. Considerando esta inercia reflexiva, decidimos darle continuidad a este importante proceso de pensar en colectivo y continuar las discusiones abiertas en los esfuerzos mencionados, abordando ahora los aspectos metodológicos que son propios de los estudios en educación y, particularmente, los que se hacen por los tesisistas con el acompañamiento de los directores. Para ello, propusimos a la comunidad académica de nuestro programa, la realización de una reflexión elaborada de manera conjunta entre estos dos actores. Lo que se presenta en este libro, es precisamente la respuesta que se obtuvo a la convocatoria.