

Argentina: el acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria y sus efectos en la dirección de tesis*

ROBERTO FOLLARI*



La potenciación de los posgrados ha sido parte de la modernización de la universidad latinoamericana de las últimas dos décadas, verificada en Argentina desde los años noventa (mediante evaluación de universidades, pago diferenciado a los profesores, programas subvencionados por el Banco Mundial, etc.). Su inserción ha sido abrupta, y ha dado lugar a un amplio mercado académico, dado que maestrías y doctorados son pagados por los alumnos. Esto ha llevado a privilegiar institucionalmente el curso sobre las tesis, ya que éstas se realizan cuando tales pagos ya han finalizado. El resultado es que apenas 50% de los posgraduantes se titulan. A la vez, no se remunera al profesor por dirigir tesis. El director de éstas debe manejarse solo, y por medio de saberes no codificados, para tratar con el alumno, confirmar la elección temática, ayudar a determinar el objeto, apoyar metodológicamente, entre otras actividades.

The boosting of postgraduate studies has been part of the modernization carried out in the Latin-american universities for the last two decades; in Argentina, this can be verified since the nineties by means of university assessments, differential wages for the faculty, programs with subventions of the World Bank, etc. Its insertion has been kind of sudden and this has led to a wide academic market, since master's and doctor's degrees are paid by the students. One of the consequences of this situation is that there has been an institutional preference for lessons instead of dissertations, since the latter should begin to be carried out when the students stop paying. The result is that only 50% of the postgraduate students obtain their degree. On the other hand, the teachers don't get fees to promote dissertations. The promoter thus has to find his own way through not codified knowledges to deal with the student, to confirm the choice of the subject, to help him/her to determine the object of study, to give him/her methodological support, amongst other activities.

Universidad / Argentina / Modernización / Posgrado / Tesis / Dirección
University / Argentina / Modernization / Postgraduate studies / Dissertation / Promotion

INTRODUCCIÓN

¿Por qué preguntarse acerca de cómo funcionan las direcciones de tesis actualmente en Argentina? Alguien podría pensar que se trata de una temática marginal o menor, en cuanto se refiere a una práctica que habitualmente se da por naturalizada, y por tanto no es puesta en cuestión o sometida a interrogación. Sin embargo, su importancia es estratégica para que puedan cumplimentarse los estudios de posgrado, los cuales son un punto fundamental de las reformas universitarias practicadas en Latinoamérica durante los últimos quince años.

Uno de los problemas más fuertes que atañen hoy a quienes realizan posgrados, es el no encontrar suficiente provisión de académicos que estén previamente posgraduados. El veloz avance que han registrado las matriculaciones y posteriores egresos del cursado —a partir del auge de maestrías y doctorados en Argentina, desde 1995— lleva a que la posibilidad de “conseguir” alguien que dirija una tesis resulte bastante diferente de la de “elegirlo”, dados los problemas de no disponibilidad. Éstos se agudizan enormemente en los sitios geográficamente alejados (que no son pocos dentro del amplio territorio que registra el país), donde hay lisa y llana imposibilidad de contar con un director cercano, y por ello se depende de directores a distancia, que según sus obligaciones a veces se vuelven por completo inaccesibles a los requerimientos de los tesisistas.

Nos referimos a una práctica que resulta importante impulsar y conceptualizar, con el fin de hacerla cada vez más eficaz, y en todo caso colaborar a que se haga paulatinamente extensiva a una mayor cantidad de posgraduados. Obviamente éstos tienden a aumentar en la medida en que van finalizando las cohortes que iniciaron sus estudios en la década de los noventa, pero de la graduación a la dirección de tesis es evidente que no hay un camino de simple continuidad. Muchos de los jóvenes graduados no son vistos por los futuros tesisistas como capaces de orientarlos en su tarea, y muchos de tales graduados ni siquiera asumen por sí mismos estar capacitados para tal función.

Sin duda esta problemática requiere ser pensada a la luz de ciertas coordenadas teóricas. En primer lugar, es decisivo señalar que nos encontramos con un espacio conceptual relativamente virgen en lo que hace al problema; no es habitual encontrar bibliografía al respecto. Ello tiene que ver con una doble determinación: por una parte, está la cuestión señalada por Bourdieu por la cual los temas con poco estatus científico no suelen ser abordados, en cuanto tienen escasa relevancia para la “comunidad científica”¹ y por ello no ofrecen espacio consagratorio a quienes los desarrollan. Por la otra, está el hecho de que hay ciertos “saberes prácticos” que no suelen desagregarse conceptualmente; puede ser porque se los asuma como cuasi-automatismos o como conocimientos netamente personales e idiosincráticos, o porque en realidad aquellos que son concientes de poseerlos busquen garantizar su monopolio por vía del silencio a su respecto.

Lo cierto es que la caracterización de la universidad como una organización “de base pesada” o “anarquía organizada”,

* Profesor de Epistemología de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
robfallari@ciudad.com.ar

como la piensa Burton Clark (véase Clark, 1992), lleva necesariamente a un alto grado de descoordinación entre sus funciones respectivas, y entre los actores encargados de realizarlas y sostenerlas en el tiempo. Es esto lo que hace comprensible que las burocracias encargadas de organizar los estudios de posgrado no sin premura —en ello ha ido el prestigio de las propias instituciones últimamente— a la vez no hayan reparado en absoluto en los problemas que existen para que los alumnos finalicen sus estudios mediante las tesis, y menos aún en los apoyos que habría que brindar a los profesores que realizan la dirección de tales tesis. Los diferentes sistemas de creencias existentes en la institución (Clark, 1992, p. 113 y ss.), tanto como la dispersión de la autoridad según sus diferenciados orígenes y regímenes de legitimidad (Clark, 1992, p. 159 y ss.), llevan a que la preocupación exista sólo —dentro de los estudios de posgrado— en relación con los aspectos contractuales propios de los estudios de grado: cubrir el plan de estudios, garantizar los profesores, las aulas, la bibliografía durante el curso, y en su caso el equipamiento. La cuestión de la tesis aparece como una especie de “apéndice final” que está lejos de la preocupación de quienes organizan los posgrados, los que gestionalmente son dados por finalizados cuando termina el curso. Luego empieza —entonces— la soledad institucional del tesista, que no encuentra ya ni cobertura ni apoyo institucional, y que se siente huérfano en un terreno en que no puede apelar a ninguna experiencia previa.

Lo cierto es que la modernización operada en los sistemas universitarios latinoamericanos durante los últimos años —con su específica versión en Argentina— ha reproducido una lógica tecnoburocrá-

tica muy habitual en tiempos de cambio institucional. Se requiere en estos casos personal capacitado en lo que hace a planeación, gestión, evaluación de instituciones; todo ello es cubierto ya sea por personal que se ha formado específicamente al respecto (caso mayoritario en México, por ejemplo), o por personal que proviene de un acercamiento estrictamente político a puestos de gestión, y tiene que hacer un aprendizaje “sobre la marcha” de las condiciones de su tarea (lo cual es habitual en Argentina), con los déficits de adecuación que ello supone.

Lo cierto es que universidades donde la politización y la masificación siguen siendo muy fuertes dentro del sistema estatal (véase Brunner, 1987, p. 23 y ss.), han sido sometidas a un proceso casi repentino de diferenciación horizontal y vertical para el cual no estaban suficientemente preparadas (véase Brunner, 1987, p. 95 y ss.). La débil institucionalización que lo universitario habitualmente supone, según lo ha expuesto Clark, se da en mayor medida en relación con los estudios de posgrado. Debido a que tales estudios son nuevos, a menudo funcionan con administraciones *ad hoc* agregadas al personal permanente de la universidad sin formar parte de éste, y suelen carecer de equipamiento y locales propios, por lo que simplemente usan los edificios que se utilizan en estudios de grado en horarios diferentes.

El resultado no es difícil de prever: existe un amplio margen de improvisación en el funcionamiento, a la vez que una fuerte distancia entre el sector burocrático y el propiamente académico. Este último sostiene una situación paradójica: por una parte, es personal que configura una cierta élite, dado que el porcentaje histórico de posgraduados en Argentina

que a su vez gocen de prestigio para ser convocados como profesores es sumamente bajo, y por ello altamente selectivo. Por otro lado, la indefensión del docente desde el punto de vista de su condición laboral es total: no pertenece a una planta docente que tenga ocasión de reunirse; la misma –por el contrario– suele provenir de sitios distantes geográficamente. Además, la relación del docente con su actividad se da sólo durante el breve periodo del curso, y el posterior de la evaluación de los posgraduantes. De tal modo, sólo la parte administrativa supone un seguimiento del posgrado en su conjunto, lo que le permite una primacía evidente en relación con éste.

De lo anterior se desprende la falta de atención a la necesidad de abordar “gestionalmente” la cuestión de las tesis, su realización y sus directores. Se trata de una especie de “punto ciego” del sistema, el cual sin embargo resulta crucial, en cuanto los abandonos del posgrado –por alumnos que habían cursado completamente pero no pueden realizar la tesis– son moneda común, sobre todo en las maestrías (ello, porque los doctorados están más claramente orientados desde el comienzo a la redacción del trabajo de tesis como su objetivo central).

Finalmente, tenemos claro que la indagación sobre cómo se trabaja en la dirección de tesis tiene que realizarse en términos cualitativos, pues remite a experiencias no fácilmente codificables o cuantificables. Se trata allí de “narraciones”, dentro de la fuerte presencia epistémica que éstas han alcanzado en las últimas décadas entre las ciencias sociales. Sin embargo, esta cuestión –sobre la que volveremos más adelante– no nos parece que lleve a una simple oposición con la posibilidad de plantear hipótesis causales

para los fenómenos que van apareciendo. Nos resistimos a pensar lo social sólo como una interpretación de la forma en que los actores se lo autorrepresentan. Éste es un aspecto constitutivo del trabajo que no puede ni debe ser dejado de lado, pero luego se hace útil ligar los sentidos subjetivos con las causalidades objetivas que pueden haberlos originado. En esta dirección se orienta el trabajo que presentamos.

LA INSTALACIÓN DEL POSGRADO EN ARGENTINA: UNA INNOVACIÓN ABRUPTA

La presencia del posgrado alcanza fuerza en Argentina a partir de la Ley de Educación Superior promulgada en 1995, la cual fue previamente resistida por la comunidad universitaria mediante de diversas actividades (manifestaciones callejeras, tomas de facultades, declaraciones en medios masivos, etc.). Finalmente impuesta desde el aparato legislativo nacional –cuya representatividad tiene una composición muy diversa de la de las universidades–, dicha ley ordenaba que en un lapso de cinco años a partir de entonces, los profesores de las universidades estarían obligados a poseer título de posgrado.

Tal exigencia fue percibida como draconiana por la mayoría de los docentes universitarios, acostumbrados por otra parte a una gran lentitud previa en la modificación de las condiciones laborales que se veía interrumpida por esta precisa pauta. Y más allá de que la reacción –en consecuencia– fue dándose de manera lenta y gradual, en dos o tres años a partir de aquella fecha se instaló un fluido mercado de ofertas (la mayoría organizadas desde Buenos Aires para el interior del país, algunas desde fuera de Argen-

tina) que hicieron que una gran masa de profesionales cercanos a la Universidad asumieran estudios de posgrado, principalmente en maestría (los profesionales que no hacen tareas académicas se vieron menos convocados, en cuanto no existía para ellos una exigencia equiparable de parte de sus empleadores).

Previo a ello, las maestrías carecían de inserción y tradición en el país. En cambio, los doctorados existían desde hace muchos años, casi todos personalizados (es decir, no escolarizados, sino organizados en torno a una tesis, con una serie de cursos elegidos articulados a ésta, y tomados a menudo en diferentes instituciones). Tales doctorados eran cursados sólo por quienes mostraban una fuerte vocación por lo académico e interés por la investigación, sólo existían para algunas disciplinas con mucha tradición y exclusivamente en las universidades más consolidadas. Los investigadores jóvenes a menudo salían del país por vía de becas para hacer doctorados en el extranjero y luego regresar, aun cuando algunos quedaban retenidos en los países donde habían estudiado.

El nuevo auge del posgrado a fines de los años noventa implicó uno de los puntos principales de la tardía entrada de Argentina a un proceso de modernización universitaria que se había verificado previamente en otros países del subcontinente, como México y Brasil. Son notorios los aspectos de confluencia entre las diferentes naciones, tales como la instauración de evaluación de las instituciones y las carreras, el inicio de pagos diferenciados a profesores e investigadores proporcional al rendimiento, la aparición de programas de financiamiento directo a partir del Banco Mundial, etc.² Es de destacar esa llegada tardía de Argentina en

relación con los dos países mencionados: la larga tradición universitaria en la nación rioplatense llevó a una cristalización de los modelos establecidos, que operó como fuerte barrera de oposición a los cambios modernizadores. Tal oposición se presentó en el discurso explícito como rechazo del ajuste económico y el neoliberalismo, pero en una medida nada menor representó una posición corporativa, de simple defensa del *statu quo* y miedo a las modificaciones que a su respecto se pudiera establecer (Follari, 1998). No son fáciles de imaginar en otras latitudes los niveles de burocratización a que había llegado la actividad docente, en cuanto estaba resguardada por controles externos y exigencias que fueran más allá de las rutinas establecidas.

Lo cierto es que profesores que largamente habían sostenido bajos niveles de perfeccionamiento y actualización, abruptamente se vieron lanzados a una carrera competitiva por el acceso a las titulaciones de posgrado. Y en torno a ello se instaló un mercado muy fuerte: por una parte, se hicieron patentes los estatus relativos y diferenciados entre los docentes, previamente escondidos por una legislación que todo lo hacía homogéneo e indistinguible. Por el otro, el sistema se sostuvo en el pago del posgrado por parte de los estudiantes, en contraste con la licenciatura que sigue siendo gratuita en el país (los intentos por modificar tal situación por parte de las políticas neoliberales han sido fuertemente rechazados hasta la fecha, mediados del 2002). De modo que también se instaló una posibilidad de ganancia económica considerable para los centros con posibilidades de propagación, mediante sus académicos que tuvieran título previo de posgrado y que por ello estuvieran autorizados para ser

docentes en las carreras de posgrado que se ofrezcan. Como sucede en toda situación nueva, tanto los prestigios previamente adquiridos por ciertas instituciones consolidadas (como FLACSO), como la habilidad de algunos advenedizos –tanto de Argentina cuanto de otros países– confluyeron en la competencia por la oferta de carreras, las cuales han sido mayoritariamente de maestría.

Así, surgió también como exigencia de la Ley de Educación Superior la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) en 1996, la cual además de evaluar institucionalmente a las universidades, se dedica a evaluar las ofertas de posgrado. Califica a éstas de 1 a 3 (donde 1 es la óptima, 3 es aceptable), y las que no cubren requisitos mínimos quedan fuera de esa puntuación. Las universidades por su régimen de autonomía pueden sostener posgrados no aceptados por CONEAU, pero cada vez más la calificación de la Comisión aparece como un requisito exigido por los mismos posgraduantes para inscribirse como tales (es de destacar que al comienzo este procedimiento de acreditación por CONEAU era poco conocido, lo cual favoreció algunas ofertas poco responsables, que no alcanzaban los parámetros mínimos).

Es discutible hasta qué punto las evaluaciones de CONEAU –iniciadas hace unos cuatro años– pueden ser plenamente confiables, pero es claro que si existe algún margen de distorsión, éste no es importante. Si bien han sido rechazadas en algún momento por la Universidad de Buenos Aires, las causas presentes en el episodio han sido más de corte político (ligadas a disputas por el poder) que académico. Resulta evidente que el control sobre los posgrados se hace mejor desde una instancia externa como es CONEAU,

que desde cada universidad respecto de sí misma, o mediante alguna agencia que dicha universidad contrate (la ley permite esta segunda opción). Sin duda que se ha mejorado mucho a partir del control externo sobre los posgrados: éstos antes de la ley no sólo eran cuantitativamente escasos, sino también cualitativamente pobres. A menudo llegaban al límite de que la gran mayoría de sus docentes jamás habían llevado a cabo un estudio de posgrado. Tales distorsiones se hacen imposibles con las actuales y detalladas exigencias formuladas por CONEAU, las cuales son muy específicas y altamente codificadas.³

Cabe señalar que –como suele suceder en otros órdenes de la vida humana– hecha la ley, se comete de inmediato la transgresión. Así se ha encontrado el procedimiento por el que universidades extranjeras realicen ofertas en el país sin atender a las exigencias de número mínimo de horas que propone CONEAU (las que son de un número más alto que el promedio internacional). De tal modo, se han instalado carreras cuyos títulos son otorgados por universidades mayoritariamente españolas y chilenas (no son las únicas) que al emitir títulos “extranjeros” –aunque en carreras ofrecidas dentro de Argentina– están exentas de responder a las exigencias de la ley. Existen proyectos en el Ministerio de Educación de la Nación para regularizar esta situación, la cual está perturbando visiblemente el campo de los posgrados, ya que un doctorado extranjero cursado en la misma facultad que una maestría nacional, puede llegar a tener menos horas que ésta como exigencia, y por ello a veces implicar –incluso–, menor costo de arancel para quien lo realice.

Por el escaso tiempo que lleva la proliferación del posgrado en Argentina, los

alumnos ya graduados no son numerosos. La mayoría están cursando o han finalizado los créditos, pero no aprobado la tesis. Por esto, la experiencia en relación con las tesis de posgrado es aún germinal, y lo que podamos afirmar al respecto necesariamente tentativo. Sin embargo, ya se hace evidente algo que ocurre también en otros países: la situación traumática de enfrentarse al papel en blanco, de no saber cómo escribir una tesis, sigue siendo mayoritaria. Es notorio que los posgrados carecen casi de deserción durante su cursado: parece existir un tácito pacto de aprobación de las materias, con una exigencia de trabajo final en cada una de ellas que no suele ser demasiado fuerte. Es de anotar también que debido a la inversión de recursos económicos y personales que exige el posgrado, quien lo inicia se preocupa de no perderlo. Pero en el momento final, frente a la redacción de la tesis aparece la parálisis.

Como señalamos al comienzo, hay pocos profesores posgraduados, lo que propone un fuerte problema para los alumnos cuando llega el momento de encontrar director. Las ofertas de posgrado suelen cuidarse de no exponer desde el comienzo estos inconvenientes a los futuros posgraduantes, para no alejarlos y asegurarse así su inscripción. De tal modo, a menudo las ofertas mismas resultan irresponsables, en el sentido de no haber previsto con anterioridad si contarán con los recursos humanos suficientes para conseguir directores de tesis. Este problema, como es obvio, se agudiza en las provincias más alejadas o más empobrecidas.

A las dificultades para encontrar director se agregan las de los posgraduantes para la escritura, y aun para la previa formulación de un problema de investigación. Siendo así, podemos señalar que en

instituciones como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), que cuenta en su sede de Buenos Aires con una tradición de posgrados anterior a la impuesta por la Ley de Educación Superior, los alumnos que finalizan las maestrías son sólo 50% de los que estaban en posibilidad de redactar la tesis. Es decir, ésta sigue siendo altamente dificultosa y excluyente.

Por cierto, no es de desdeñar el hecho de que la gran mayoría de quienes cursan no cuentan con becas ni tiempo extra para los posgrados. Son personas que trabajan, y no disponen del tiempo de un becario joven que viaja al extranjero, quien a menudo no tiene siquiera la constricción de exigencias familiares. Me parece importante subrayar este aspecto: las tesis se realizan entre dictado de clases, presentación de exámenes, e incluso en el salto permanente entre el papel y el estatus de docente (en los cursos de grado) y el de alumno (en los de posgrado). Esta es una condición nada favorable para el estudio, la cual se asocia con otros factores que analizaremos más adelante.

Reiteramos que por ahora las maestrías se han impuesto ampliamente sobre los doctorados. Éstos últimos son más largos, y por ello más complicados para ser organizados por las instituciones oferentes. A la vez, los posgraduantes perciben el doctorado como una finalidad lejana, y la maestría como una más factible y simple. De cualquier modo, muchos conciben la maestría como paso intermedio hacia el doctorado, y de esa manera vamos a asistir —en un tiempo no mayor de uno o dos años a partir de 2002— a una fuerte presión hacia las carreras de doctorado, por parte de un sector no menor que quienes para entonces hayan finalizado con sus maestrías. Por ahora tal sector es minori-

tario, y los doctorados no están a la orden del día como ofertas de las universidades (de cualquier modo, dado lo ya señalado sobre la deserción en las maestrías por quienes no realizan la tesis, más un sector de los maestrandos que no entre a doctorado posterior, es de suponer que la oferta de doctorados –en la cual entra un pequeño sector sin pasar por maestrías previas– no llegará a 50% de candidatos de la que han tenido las maestrías).

Existe una situación de interés para destacar: generalmente los profesores de posgrado están muy bien pagados (al menos en relación con los magros sueldos de los docentes de licenciatura, que con tiempo completo en la universidad y máxima antigüedad no pasan de los \$1600 pesos mensuales (unos 450 dólares en la devaluada moneda argentina), lo cual tiene escaso poder adquisitivo incluso dentro del propio país. A ese monto se agregan los incentivos por investigación, que se cobran sin fecha fija). Pero en casi ningún caso se paga a los directores de tesis, y cuando se lo hace el apoyo no es cuantioso. Esto es –si se quiere– sorprendente, si se asume que la actividad de dirección de tesis es complicada, tediosa y prolongada, y exige prerrequisitos altamente selectivos para quien quiera realizarla. En verdad, tal dirección tiene valor para la calificación del investigador en el Sistema Nacional de Incentivos, o aun para tipificar su estatus relativo en el campo científico (usamos “campo” según el significado aportado por Bourdieu), pero es un valor pequeño, pues sólo una acumulación de varios casos de dirección se hace relevante para calificar a un investigador como alguien que es avezado en la asistencia a tesis de posgrado. De manera que para quien dirija tesis se trata de una inversión fuerte de tiempo y

esfuerzo personales sin reconocimiento económico, y con muy escaso reconocimiento institucional y académico. No es de extrañar que ello repercuta en la falta de candidatos a la hora en que los alumnos buscan director, o en la práctica bastante difundida de “directores” que facilitan sus nombres sin realizar la función: aquellos que por aumentar su prestigio o por quedar bien con el peticionante ofrecen dirigir formalmente, pero sin asumir las responsabilidades inherentes al cargo, las cuales quedan en manos de alguna persona de menor nivel que esté efectivamente dispuesta a asumir las tareas del caso.

No es de descuidar la responsabilidad que cabe en estas irregularidades a muchas de las instituciones que ofrecen posgrados, las que –como hemos dicho– no suelen ocuparse del tema de las tesis a la hora de hacer sus ofertas. De hecho, tales instituciones (sobre todo cuando llevan sus carreras a las provincias) asumen que su tarea ya está finalizada en el momento en que termina el cursado. Para entonces los alumnos deben haber hecho todos los pagos preestablecidos, y la parte “pública” del posgrado ha finalizado, quedando desde entonces cada tesista ante su situación personal y pudiendo la institución responsabilizarlo por ella, con lo cual se desresponsabiliza a su vez. No es casual –entonces– que no se remunere en absoluto, o que se remunere de modo poco significativo a los directores de tesis: desde el punto de vista de la oferta vista como negocio, ello ya no aporta nada significativo. Y sin embargo, como venimos enfatizando, se trata del momento más decisivo de un posgrado, y de aquél en que queda atrapado un número mayor de aspirantes, los cuales desertan ante la imposibilidad de cubrir el desafío. Como se ve, la distorsión –en buena

medida motivada por el hecho de que los posgrados son de paga, y por tanto, de la asunción de la oferta del posgrado en términos casi exclusivos de factor de ganancias— no es nada menor, y causa problemas que en Argentina recién ahora van a comenzar a hacerse visibles, en la medida en que aún se está en el momento en que la mayoría de los estudiantes van llegando a la circunstancia de enfrentarse a la realización de sus respectivas tesis. La orfandad de los posgraduantes ante este requisito comienza a evidenciarse, tanto como la falta de cuidado de las ofertas para resolver y cubrir suficientemente la cuestión.

Orientar en las tesis: un saber no reflexivo

Debe admitirse que el conocimiento acerca de cómo dirigir tesis no está en absoluto codificado. Forma parte de esos “saberes prácticos” que se constituyen de hecho, y cuyos detentadores son reconocidos a menudo a partir de su desempeño. Pero sin duda, se parte de la arraigada idea de que los buenos investigadores serán a la vez buenos directores de tesis, lo cual es sin duda excesivo. Diríamos por nuestra parte que ser buen investigador es condición necesaria para dirigir en investigación: resulta claro que no puede dirigir quien no sepa por sí mismo investigar. Pero a la vez, se trata de una condición no suficiente: es visible que no basta investigar bien, para orientar a otros en la actividad.

La investigación suele ser evaluada por diversos procedimientos (por ejemplo mediante tribunales de pares, o por las publicaciones a que da lugar); en cambio, no se evalúa las direcciones de tesis. Por supuesto se evalúa las tesis en cuanto

tales, pero es notorio que si bien dirección de tesis y resultado del tesista tienen algún margen de mutua asociación, ambas distan de ser correlativas. Por tanto, no hay manera precisa de establecer mejores y peores procedimientos, mejores o peores comportamientos de los directores. En general, simplemente se supone que un buen director es el que tiene a cargo buenos tesistas. Pero ello en realidad es un círculo que se retroalimenta dentro del llamado “efecto Mateo” (estudiado por Merton, y según el cual, quien ya tiene acumulado capital intelectual propio, tenderá a apropiarse más en el futuro que quienes no lo tienen): un buen investigador atraerá buenos tesistas, de tal manera que los resultados de éstos también serán esperablemente buenos, aun cuando no lo fuera en ese caso la apoyatura del investigador. Esto hace difícil discernir qué porción del resultado del tesista podemos adscribir específicamente al comportamiento del director.

Tarea oscura y poco tipificada, entonces, la de los orientadores de tesis. No es difícil que se valore destacadamente a quienes son buenos orientadores, pero ello si a la vez son reconocidos docentes e investigadores. Alguien que no tuviera este último reconocimiento, y que sin embargo fuese un director de tesis especialmente destacado, difícilmente llegaría a gozar de alguna notoriedad o visibilidad (al respecto, cabe destacar que incluso la investigación misma a menudo no es suficientemente reconocida, en cuanto no es advertible inmediatamente, como sí lo es la docencia. En la “comunidad científica nacional e internacional, la investigación es lo que predomina a la hora de la consagración. Pero para los alumnos de una carrera, importa casi exclusivamente la docencia, de modo que el reconocimien-

to por ellos no suele incluir la calidad de publicaciones e intervenciones en reuniones académicas. Ni qué decir del periodismo –punto que requeriría de un análisis específico–, el cual con crasa ignorancia de la especificidad de las pautas de reconocimiento propiamente científico a que se refiere Bourdieu (véase Bourdieu, 1998),⁴ suele confundir palabrerío mediático con probidad intelectual, dando crédito a veces como “opinadores públicos” a personas de nulo reconocimiento en lo científico).

Es útil entonces, dada la poca estudiada tarea del orientador, dedicarse a sistematizarla hasta donde resulte posible. Sin embargo, se corre al respecto un peligro. Estamos en tiempos de “narrativas”: lo posmoderno ha instalado la idea del relato como sustituto del análisis científico que tienda a la objetividad. El mismo Lyotard habló de “metarrelatos” en *La condición posmoderna*, aun cuando luego se retractó del término. Y ello no porque sí: creemos que se ha avanzado sobre nuevos objetos de conocimiento con la apertura a la “historia narrativa”⁵ y advertimos la riqueza de las “historias de vida” y los estudios de caso. Pero seguimos sosteniendo –y ello también en consonancia con Bourdieu– que los protagonistas sociales tienen que ser conceptualmente interpretados, si es que queremos realizar ciencia social (véase Bourdieu con referencia a Bourdieu, Passeron y Chamboredon, 1975, y Bourdieu y Wacquant, 1995). Dicho de otra manera, no creemos suficiente el solo relato de las experiencias, si bien –por supuesto– éste ya de por sí implica una interpretación en términos de sentido para quien hizo tal experiencia, en el ámbito científico requerimos una interpretación de segundo orden. Es decir, practicada según criterios

conceptuales relacionados con teorías, a los fines de hacer ordenaciones explicativas de los hechos. Renunciar a ello por pruritos de no violentar la palabra del actor o de serle plenamente fiel, es renunciar a la explicación, y hacer del análisis científico una forma más de lo cotidiano conversacional. Y si la ciencia fuera obvia –ya lo decía Marx– sería ciertamente prescindible.⁶

Trataremos, en consecuencia, de repensar nuestro testimonio con algún margen de efectiva conciencia teórica sobre lo que desarrollemos, con el propósito de trascender la sola casuística y sus particularismos inherentes.

El primer grave problema de los tesisistas suele ser el de elegir la temática. Resulta habitual dudar entre temáticas diversas y mutuamente independientes. En estos casos, el director no puede dejar de señalar sus propios puntos de vista en cuanto a conveniencia, dada por lo abierto que pueda estar el campo de que se trate, dificultades temáticas intrínsecas, facilidad según la formación previa del tesisista, longitud relativa del trabajo de acuerdo con las diferentes opciones, etc. Sin embargo, la honestidad del director puede flaquear a la hora de advertir cuáles son sus propias conveniencias, y se corre el peligro de presentarlas como si fueran las del tesisista. Es evidente que hay temas que el director maneja mejor que otros, y algunos que le son más familiares y afines. Es más: no falta quien piense en aprovechar algunos de los logros de la investigación del tesisista para sus propias investigaciones (lo cual, dentro de ciertos límites que son inevitablemente borrosos y de aristas polémicas, podría resultar una aspiración legítima). En todo caso, sería importante decidirse a diferenciar las propias conveniencias de las del tesisista, y en

todo caso exponerle a éste ambas, para que las pueda tener en cuenta a la hora de la decisión. Sin duda que ante esta situación, la actitud lacaniana de “suspensión del saber” del director resultaría altamente recomendable:⁷ asumir que la decisión es sólo del tesista, y no pretender poner la propia preferencia por encima de la suya, hacen a una ética del orientador, que sirve a la salud de su relación con el dirigido (la cual, cuando se daña, puede llevar a conflictos muy desagradables, tanto para quien dirige como para el tesista).

Luego aparece la cuestión del recorte temático: uno de los más agudos conflictos que enfrentan los tesistas. Está ligado al anterior (el de elección del tema), y en la cobertura de estos dos pasos la mayoría de los tesistas invierte muchísimo tiempo. Es más, a menudo ellos cambian de parecer sobre la marcha, y luego de haber avanzado algo en el proceso, deciden mudar de tema, o especificarlo de una manera fuertemente diferente. Son pasos que requieren hablar mucho por parte del orientador con el tesista, cosa que no siempre sucede. Esto, porque incluso los tesistas suelen acabar con la ansiedad que les provoca el problema de la elección de tema, con una abrupta decisión que es más un “arrojamiento” al estilo sartreano, que una opción realizada en términos de las posibilidades debidamente sopesadas de elección racional.

Volviendo al “recorte”, éste se hace difícil por muchas razones. Los estudiantes están acostumbrados a una cierta lógica del “cuanto más, mejor”, que ha funcionado para ellos a la hora de rendir exámenes y evaluaciones. Suelen creer que cuanto más escriban, más digan, etc., mejor será en cualquier caso su producto. Ironizando, diríamos que hay quienes quieren escribir sus obras completas en la tesis misma.

Y existe poca costumbre en las carreras de grado respecto del acotamiento y la referencia situada. Lo cierto es que los tesistas suelen plantear casi siempre temas muy generales, a los cuales luego hay que ir quitándoles vaguedad, e ir introduciéndoles gradualmente precisión y límites. Nada de ello es fácil: se trata –como en todo el proceso de dirección– de una “negociación de significados” entre director y tesista que suele esconder la complicación adicional de que estos dos protagonistas recién están comenzando el trabajo y, en consecuencia, han alcanzado un grado de acoplamiento mutuo nada consolidado y lleno de suposiciones indefinidas de cada uno respecto del otro.

Diremos que el referido problema del “recorte de objeto” es de orden propiamente epistemológico, y remite sin duda a algunas reflexiones hechas en su tiempo por G. Bachelard (véase Bachelard, 1978), quien señaló que es más fácil generalizar y extender, que acotar el campo de alcance de un concepto. Afirmó, al respecto, que en ciencia es preferible la variación a la variedad, es decir, el control sobre diferencias en el comportamiento de un solo factor, que el pretender pasar de un factor al otro con escaso control. En fin, Bachelard sostuvo que el “objeto teórico” no es copia ni extensión del “objeto real” y que, por ello, los recortes temáticos no dependen directamente de las diferencialidades empíricas. Ello explica también las dificultades del recorte, ahora a partir de una base ya no exclusivamente psicológica: en realidad, se trata de una dificultad que existe desde el punto de vista de cualquier aproximación metódica al conocimiento.

La personal paciencia y actitud del director para ofrecer opciones, mostrar sus mutuas ventajas y desventajas, sopor-

tar la duda y la indefinición del tesista, resultan fundamentales. Si ello se zanja con decisiones veladamente autoritarias por parte del director, o con exigencia de apresuramiento para las elecciones del tesista, los resultados posteriores harán pagar alto precio por tales procedimientos. Sin duda la incomodidad del tesista con el tema asumido, o con la forma de recortarlo (la cual es en realidad un “momento” interno a la decisión temática misma), pueden redundar a posteriori en serios problemas para que la investigación continúe sin tropiezos e interrupciones.

Ya definido el tema con su acotamiento, prosigue el momento de plantear un proyecto de investigación, de diseñar sus pasos y la secuencia de ellos. Esto también se constituye en un momento paralizante para quien no lo ha hecho previamente, y resulta imprescindible el apoyo que brinde el orientador. Por una parte, éste deberá desacralizar la situación, haciendo notar al tesista que en realidad no existe un método único y consagrado, que no hay un algoritmo prefijado para los procedimientos de investigación, que no existen recetas en ésta: ello puede liberar al tesista de su imaginaria –y tiránica– relación con un modelo ideal que él no estaría mostrándose capaz de cumplir.

Pero a la vez, es cierto que uno puede abandonar las escaleras sólo cuando ya las ha usado (según la conocida metáfora de Wittgenstein). Dicho de otra manera, puede deconstruirse las metodologías canónicas, sólo en la medida en que uno ya se acostumbró a usarlas, y cuando por ello se mueve con desenvoltura en relación con ellas. Siendo así, es sin duda útil y pertinente mostrar al tesista cierta idea general de lo que suele incluir un diseño de investigación. Hay que señalar cuáles son los

pasos esperables, como por ejemplo el establecimiento de la importancia del tema, el desarrollo del estado de la cuestión, el planteamiento del marco teórico (enumerando sus componentes habitualmente más requeridos), la propuesta de hipótesis (o la explicación de por qué no hacerla), la determinación de la metodología y las técnicas que le estén asociadas, el cronograma, la bibliografía básica, etcétera.

Es decir, mostrando que no hay una serie de puntos siempre necesarios (de modo que un buen diseño deba tenerlos siempre a todos ellos y sólo a esos), es sin embargo muy útil mostrar al tesista opciones de presentación del proyecto, o colaborar con él para ubicarse –si es que la institución exige de las presentaciones de proyecto seguir un formato previo– sobre cómo responder adecuadamente los requerimientos de dicho formato.

Este es un momento constitutivo del trabajo que posteriormente han de efectuar orientador y tesista, de manera que alcanza alta influencia multiplicadora sobre la totalidad de la tarea. Aquí también la paciencia del orientador se pone a prueba, dado que el tesista suele mostrar ignorancia sobre pasos que el investigador formado ya da por obvios. Sostener tal paciencia para explicar paso por paso la necesidad del diseño en su conjunto será muy útil para todo lo por venir.

Naturalmente, hay una dialéctica en toda investigación entre lo que ya se sabe del tema a tratar, y lo que va a saberse gracias a la indagación posibilitada por la investigación misma. Si nada se sabe sobre un tema, no se lo elige, ni se puede formular algo relevante a su respecto (como el estado de la cuestión, o el marco teórico). Por ello es que podemos prever objetivos de una investigación al comen-

zarla, y diseñar de antemano sus pasos. Sin embargo, sabríamos ya todo *a priori* si es que no estamos dispuestos a ciertas rupturas que puedan obtenerse gracias a la investigación misma. Una investigación sería puramente tautológica si fuera plenamente previsible. Esta dialéctica entre previsión e innovación, entre proyecto inicial y modificaciones sobre la marcha, no es fácil de sostener, ni existe punto geométrico alguno que la resuelva. Es una tensión inevitable. Pero el tesista puede no comprenderla de suyo, de manera que es ese uno de los aspectos a discutir cuando se hace un proyecto inicial de investigación de tesis. El joven debe sentir que tal proyecto inicial no lo ata de manera determinista, a la vez que debe asumir que no podrá olvidarlo por completo, o ubicarse desaprensivamente en sus antípodas. Una remisión permanente y necesaria al proyecto, pero a la vez abierta en sus posibilidades y opciones, parece lo más conveniente (lo cual también tiene base en la epistemología: ninguna investigación se hace sin supuestos teóricos —como lo han sostenido desde Bachelard hasta Kuhn, y hoy ya ampliamente aceptado—, pero a la vez ninguna podría ser sólo una simple extensión deductiva de las premisas iniciales).

Ya en los avances sobre el proyecto concreto, es fundamental el apoyo a los tesisistas en las cuestiones metodológicas y técnicas. Las posibilidades de uso de las técnicas sin rigor operativo, o sin remisión a las fuentes teóricas asumidas, son siempre grandes. El director debe orientar al respecto, incluso en cuanto a la elección de técnicas que sean factibles de usar por el tesisista, ya sea por su intrínseco nivel de complejidad, o por las posibilidades y recursos que el dirigido objetivamente cuenta (conocimientos,

instrumentos, tiempo requerido, etc.). No deja de ser habitual que muchos tesisistas asuman técnicas cuya dificultad trasciende sus posibilidades (por ejemplo, proponerse muestras estadísticas demasiado numerosas, o considerablemente dispersas en el territorio).

Ya en el trabajo, existen diversos grados de acercamiento del tesisista hacia su director. Pondremos en los extremos de una clasificación de dichos grados a los tesisistas “ausentes” y a los “permanentes”. Los “ausentes” son aquellos que desaparecen por largos periodos, incluso a veces pueden tomar la decisión de no hacer finalmente la tesis, o aparecer tardíamente para decir que cambiaron de tema, o aun de director. Son aquellos que se mantienen permanentemente lejos del director: en algunos casos, llegan a producir buenos trabajos y traerlos ya bastante avanzados. Ello disminuye la carga para el director, pero también mengua su implicación con el trabajo. El orientador siente que esa tesis no es de “su” personal dirección. Y este no es poco problema, ya que su prestigio profesional queda asociado al de sus tesisistas. Se trata de una cuestión que aparece desde el comienzo, cuando un alumno viene a solicitar ser dirigido: el director necesita conocer si se trata de un buen estudiante, y si sus posiciones teóricas no son incompatibles con la propia. Idealmente, incluso se requiere saber si es un alumno de buen carácter con quien se podrá trabajar. Todos estos factores hacen complicado el aceptar alumnos a distancia, o a los que se conoce sólo relativamente (por lo general, el orientador solicita información adicional antes de decidir si aceptará, pero no siempre se accede a información confiable).

Parece imprescindible mantener una relación con el estudiante que impida sus

“fugas” temporales. Ello no es fácil en Argentina porque, a diferencia de Brasil, como aún las tesis apenas están empezando a hacerse en gran escala como parte del inicio de auge de posgrados, no existen normas que se cumplan realmente sobre el tiempo de entrega. En los hechos, los alumnos se exceden en el tiempo, y finalizan mucho más tarde de lo estipulado reglamentariamente. Esto implica fuertes pérdidas de tiempo para el director, quien no toma otros alumnos a cargo si ya tiene varios (o –al menos– no debiera tomar otros. En Argentina la reglamentación ha limitado a cinco los tesisistas que un director puede tener simultáneamente, aunque no hay controles precisos al respecto).

También están –en el polo opuesto– los tesisistas “permanentes”, esos que vienen día a día o consultan muchas veces, aun por correo electrónico y teléfono. Pueden abrumar al director, sobre todo en los casos en que tienen exigencia de acabar en un lapso breve (por acceso a una beca, o por razones personales). Debe el orientador en esos casos resistir a una doble presión: la de tener que atender requerimientos a cualquier hora, y la de dar por aceptados los resultados, todo lo cual proviene de la urgencia del tesisista. La calidad del trabajo no puede sacrificarse a tales plazos de brevedad, por lo que los directores deberían rechazar ese tipo de condicionamientos.

Una de las cuestiones a sostener por el director es que el alumno está cumpliendo con un requisito de alta importancia, pero no escribiendo el gran libro de su vida. Es decir, que el tesisista no pretenda una tal perfección que lo paralice en el desarrollo de la actividad. Es este un problema habitual: la perplejidad y parálisis ante la necesidad de hacer una tarea que

se figura de una ilimitada exigencia. Debe insistirse frente al estudiante en que tanto el extremo del apresuramiento como el polo opuesto de la alta perfección, deben ser dejados de lado si es que se desea el avance de la actividad. Por supuesto, para ello el director debe ser conciente de sus propias tendencias perfeccionistas, a las cuales debe concebir como “obstáculo”, en el sentido bachelardiano.

Una cuestión a zanjar es la diferencia de posiciones teóricas con el tesisista, cuando ésta se hace ostensible. Por cierto, hay un margen de diferencia razonable, dentro del cual puede dirigirse a un tesisista aun cuando éste sostenga posiciones divergentes. La tolerancia a ello depende del tipo de proyecto y de la personalidad del director: están quienes sólo aceptan alumnos que sean su personal prolongación temática y conceptual, y también quienes, en el límite opuesto, aceptan casi cualquier alumno que se presente. Pero es cierto que diferencias ideológicas pueden hacerse antagónicas, y también pueden serlo las heterogeneidades teóricas, en la medida en que la elección de teoría se relaciona en ciencias sociales con posiciones ideológicas (véase Follari, 2000).

En caso de conflicto de posiciones se requiere madurez para hablar estos temas con templanza. Si las diferencias no son conciliables, es preciso poder ponerlas en discurso y tomar la decisión que fuera necesaria: o se zanja la distancia, o el tesisista cambia de director. Lo que sería de lamentar es una sorda lucha de posiciones al respecto entre los dos actores del drama o, peor aún, presiones del director para someter al tesisista a su propia toma de postura.

Una dificultad adicional ocurre cuando el tesisista vive lejos del orientador. Por cierto, ello a veces es imprescindible, sobre todo en las regiones apartadas

donde no hay suficientes candidatos a directores. Y en tales casos la ayuda del correo electrónico y el teléfono resulta decisiva. Sin embargo, no sustituye el intercambio directo, ya que se requiere de muy detalladas prevenciones, ajustes mutuos y discusiones, que a distancia resultan imposibles. En estos casos, se recomienda encuentros periódicos con el director, a pesar de los gastos de viaje que ello supone. Que nadie crea que a distancia puede cubrirse plenamente la calidad de dirección que se logra con la relación directa. El campo virtual es una apertura de posibilidades extraordinaria, pero por ahora no reproduce el "cara a cara". En algunos aspectos lo supera, en otros se queda atrás, pero en ninguno simplemente se le asimila.

Y nos queda, *last but not least*, la cuestión de la escritura. Hoy los estudiantes no saben escribir. Mucho se ha dicho al respecto, y sin duda que la condición de posmodernización cultural, con el auge del mundo visual, es responsable estructural de esta situación. También cuentan las fallas en la educación de nivel primario y medio, y la falta de suficiente entrenamiento durante las carreras universitarias de grado. Es más, los alumnos muestran a veces dificultades de comprensión de lectura, hasta cerca del final de sus licenciaturas. Todo esto hace que la tarea del director a menudo se asimile a la de un corrector de estilo dentro de una editorial, y se dedique a corregir acentos, mayúsculas, comas, signos, palabras y construcción gramatical de frases. Ciertamente, esa es una tarea que no debería corresponder al director, que es de por sí agotadora, y que no pertenece en absoluto al contenido de la tesis.

Y sin embargo, un buen director debe atender la cuestión. Si no lo hiciera,

habría tesis de posgrado con errores ortográficos inadmisibles, o con giros de redacción flagrantemente incorrectos. Pero ello exige atención y tiempo (a veces muchísimo), y por cierto dificulta la comprensión por parte del director hacia el texto del tesista, a la vez que resta atención para pensar y discutir las cuestiones básicas de formulación temática de la tesis. En tales casos, el director desvía su atención más allá de lo que debe ser su función.

Tal vez se encuentre alguna figura nueva en la universidad (correctores o asesores de estilo editorial) que liberen gradualmente a los directores de esta tarea no sólo tediosa y repetitiva, sino distractora de lo que un director debiera atender. Mientras esperamos que esto alguna vez sea, apostaremos a que los alumnos puedan durante el grado (y también en el desarrollo del posgrado) acostumbrarse más a la escritura, y a la exposición de resultados de investigación. La insistencia por parte de algunas maestrías para que exista el taller de tesis desde el comienzo del posgrado y lo atravesie transversalmente, avanza favorablemente en esta dirección.

Para concluir este trabajo, no podemos sino ponerlo en la perspectiva de aquella modernización y diferenciación abruptas de las que hablamos al comienzo, en una institución que es universalmente tendiente a la dispersión de legitimidades y líneas de mando. Si no logramos hacer visible la tarea de los directores de tesis como aquella de la cual la gestión toma conocimiento, reconoce efectivamente y mínimamente apoya, seguirá siendo parte de una especie de "robinsonada" personal de algunos profesores. Una tarea que es central para la institución, en cuanto al perfeccionamiento de sus docentes y de profesionales del medio, queda a cargo del simple buen oficio de cada uno, ante

la incapacidad institucional para ubicar la actividad entre aquellas que puede gestionar con algún conocimiento específico. Sin duda muchas de las decisiones que hoy debe tomar el director sólo ante sí mismo podrían estar institucionalmente mediadas sin afectar la libertad académica. Pero para ello se requiere de un acercamiento del sector gestor de gobierno hacia las actividades docentes de posgrado —es decir, las de mayor nivel— que pocas veces se verifica. Sería un acercamiento no para controlar, sino para dar reconocimiento, ofrecer apoyos y planear algunos lineamientos globales.

REFERENCIAS

- BACHELARD, G. (1978), *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.
- BRUNNER, José J. (1987), *Universidad y sociedad en América Latina*, México, SEP/UAM-Azcapotzalco.
- BOURDIEU, P. (1998), *Sobre la televisión*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P., Passeron y Chamboredon (1975), *El oficio del sociólogo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BOURDIEU, P y Wacquant (1995), *Respuestas (por una antropología reflexiva)*, México, Grijalbo.
- CLARK, Burton (1992), *El sistema de educación superior (una visión comparativa de la organización académica)*, México, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.
- DÍAZ Barriga, Ángel y T. Pacheco (1997) (comps.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM.
- FOLLARI, Roberto (1998), "Universitarios argentinos: no hagan olas", en *Pensamiento Universitario*, núm. 6, Buenos Aires.
- (1999), "Alan Sokal: la insuficiencia de pruebas", en *Claves de la razón práctica*, Madrid, Universidad Complutense.
- (2000), "Sobre la inexistencia de paradigmas en las ciencias sociales" en *Epistemología y sociedad (cerca del debate contemporáneo)*, Rosario, Homo Sapiens.
- (2001), "Sobre la evaluación de la investigación en las Universidades argentinas", editado en CD, Buenos Aires.
- ROUDINESCO (1994), *Lacan (Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- SOKAL, Alan (1999), *Imposturas intelectuales*, Buenos Aires, Paidós.

NOTAS

1. La noción de comunidad científica conceptuada por Kuhn es muy inespecífica desde el punto de vista socio-

Mientras, se hace necesario trabajar sobre la autoconciencia de quienes son directores, por ahora protagonistas únicos —con los tesisistas— de esta actividad intelectual. Ojalá estas reflexiones hayan colaborado a que comencemos a objetivar un saber sobre el referido papel de dirección. Ello serviría a la finalidad de mejorarlo. Pero tal cosa ocurrirá sólo si sabemos escapar a los efectos secundarios de control que acompañan a toda codificación, de manera que el conocimiento de determinados criterios no nos prive de esa sana apertura por la cual la experiencia es siempre un excedente respecto de los cánones y las previsiones.

lógico, pues no presenta en toda su intensidad el conflicto que allí se manifiesta, por ello es mejor la referencia a "campo", en el sentido que Bourdieu da a esta expresión.

2. Por ejemplo, la experiencia del pago a los profesores por incentivos a la productividad ha sido analizada para el caso mexicano por Ángel Díaz Barriga (1997). El artículo puede servir con muy escasas modificaciones para explicar la situación en Argentina.
3. He desarrollado la cuestión de la evaluación de las universidades en el país en la primer parte de mi informe como consultor de CONEAU, Follari, 2001.
4. El sociólogo francés muestra cómo los académicos mal posicionados en el campo científico pretenden "saltarse" la calificación específicamente académica pasando por lo mediático.
5. Se puede ver al respecto los trabajos de Hayden Whyte, o desde otro punto de vista- los estudios de Carlo Ginzburg. También las historias de la vida cotidiana, o la de las mujeres, que han proliferado en los últimos tiempos, han llenado un previo vacío de atención.
6. Esto se liga al debate planteado por Alan Sokal, en su ruidoso ataque a las ciencias sociales. Sokal comete toda clase de errores y vicios de ignorancia en su publicitado *Imposturas intelectuales* (1999), los que hemos criticado en Follari, 1999. Sin embargo, si las ciencias sociales se limitaran a la retórica vacua a que apelan hoy ciertos autodenominados "posmodernos", sin duda Sokal estaría justificado. Por eso insistimos en que la ciencia no puede renunciar a su carácter explicativo, el cual no es reducible sin más al lenguaje cotidiano.
7. El silencio del analista, y su ponerse por fuera del lugar de "sujeto supuesto al saber" en que lo imagina el paciente, resultan básicos en la teoría y técnica psicoanalíticas según J. Lacan. Puede consultarse Roudinesco, 1994.