

Entrevista realizada por Verónica Walker - Anuario de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Sur.

Entre tesis y tesisistas.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2021). *Entre tesis y tesisistas*. Entrevista realizada por Verónica Walker - Anuario de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Sur.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/68>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/UNd>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



**ENTRE TESIS Y TESISISTAS.
ANUARIO DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN N°1**

PRESENTACIÓN

ENTRE

Del lat. *inter*.

1. prep. Denota la situación o estado en medio de dos o más cosas.
2. prep. Dentro de, en lo interior. *Tal pensaba yo entre mí.*
3. prep. Denota estado intermedio. *Entre dulce y agrio.*
4. prep. Como uno de. *Lo cuento entre mis amigos.*
5. prep. Denota cooperación de dos o más personas o cosas. *Entre cuatro estudiantes se comieron un cabrito. Entre seis de ellos traían unas andas.*
6. prep. Según costumbre de. *Entre sastres.*
7. prep. Expresa idea de reciprocidad. *Hablaron entre ellos.*

(Real Academia Española)

En el año 2018 comenzó a dictarse el **Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina**, espacio curricular correspondiente al último año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (Argentina), carrera iniciada en 2014.

El Taller Integrador V es un espacio curricular, de carácter anual, que se propone orientar y acompañar a las y los estudiantes en el diseño y desarrollo de su tesina de grado. Como dispositivo pedagógico, el Taller coloca a docentes, directoras/es y tesistas en una red de mediaciones y prácticas colaborativas que configuran procesos colectivos de formación para la investigación educativa.

Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación es una publicación que busca promover la reflexión sobre la práctica de la investigación educativa a través de la sistematización y socialización del trabajo que se realiza año a año en el Taller Integrador V. Más que la difusión de productos acabados, centrados en mostrar los resultados alcanzados y el ‘trabajo bien hecho’, se pretende compartir las idas y vueltas de los trabajos de investigación, las decisiones que se fueron tomando, las opciones descartadas, los errores y dificultades que suelen quedar invisibilizados en los productos académicos. En fin, se busca problematizar distintos aspectos del quehacer de la práctica de la investigación educativa.

Tal como señalan sus distintas acepciones, la palabra ‘entre’ sugiere relaciones, estados intermedios, colaboración, participación y reciprocidad. Consideramos pertinente que el título de la publicación inicie con esta preposición para anticipar los complejos entramados que se tejen en las trastiendas de investigación. *Entre tesis y tesistas* invita a pensar en relaciones entre sujetos y saberes y sus múltiples dimensiones: institucional, disciplinar, vincular, subjetiva y social. La segunda parte, *Anuario de Ciencias de la Educación*, nos compromete a sostener año a año esta publicación que iniciamos docentes del Taller V y las primeras graduadas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación comprende cuatro secciones. La primera, *Perspectivas*, presenta reflexiones teóricas sobre la investigación educativa como campo y como práctica, la complejidad y los desafíos de su enseñanza, aspectos relativos a los distintos modos de producción de conocimientos, etc. En este primer número, contamos con la contribución de **Sonia Alzamora** quien en su artículo “*De conocimientos y procedimientos para enseñar y aprender a investigar en educación en una institución universitaria*” revisa de manera crítica distintos aspectos interrelacionados de la puesta en práctica de un taller de tesis en la formación de Licenciadas/os en Ciencias de la Educación. La autora efectúa el análisis desde su experiencia de más de una década como docente a cargo de ese espacio curricular en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Por su parte, la contribución de **Pablo Vain** titulada “*Evaluar una tesis como práctica política: rituales, relaciones de poder y compromisos éticos*” nos sumerge en distintas aristas del proceso de evaluación de una tesis de grado como las cuestiones éticas, los vínculos personales, las relaciones de poder, el sentido de los rituales, entre otros. Desde su experiencia como tesista que ha sido evaluado, director de tesis y jurado evaluador invita a pensar los debates en torno a la evaluación de una tesis en el marco de la definición de criterios y definiciones sobre la formación universitaria. Finalmente, el escrito “*El taller de tesis y la práctica de la investigación educativa en el campo de las Ciencias de la Educación. Reflexiones desde la construcción de un dispositivo de formación*” de **Verónica Walker** desarrolla los posicionamientos y decisiones que se amalgaman en la propuesta académica del Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración

de Tesina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. En este espacio curricular se enmarcan los relatos de investigación que se presentan en la siguiente sección.

La sección ***Relatos de investigación*** reúne producciones de tesistas que cursaron el Taller Integrador V durante los años 2018, 2019 y 2020. Se trata de un conjunto de escritos en los que se reflexiona y problematiza sobre distintas aristas del proceso de formación en la práctica de la investigación y la elaboración de una tesis en el campo de las Ciencias de la Educación. La sección presenta los siguientes escritos: “Sobre el proyecto de tesina” de **Narela Borrello**, “La aventura de empezar a escribir la tesis” de **Rocío Haag**, “Mi viaje a Ítaca” de **Carolina Ibarra**, “La elaboración de un proyecto de tesina en el marco de la investigación educativa” de **María Victoria Etman**, “Tramas en la experiencia de investigación: el proceso de construcción del proyecto de tesina” de **Julia Guerrero**, “Relato de experiencia de tesis sobre formación docente y perspectiva de género” de **Quimey Mansilla Yancafil**, “La ruta del tesista: procesos y experiencias de una actividad emergente” de **Micaela Nieva**, “Camino sinuoso” de **Eleonora Nyez**, “De preguntas y respuestas: cómo construí mi proyecto de tesina” de **Paula Oyón**, “Luces y sombras en la investigación. Hacia la construcción de los sistemas de evaluación en la carrera de Medicina” de **Nicolás Patiño Fernández**, “Investigación en el movimiento scout y el rol de la vigilancia epistemológica” de **María Luján Peciña**, “¿Qué hay detrás de una tesina de grado? Relato acerca del proceso de investigación” de **Julieta Roderá**, “Relato de investigación” de **Julieta Rodríguez**, “Entre la tesina y la pandemia” de **Rocío Selesán** y “Vicisitudes - relato de investigación” de **Melisa Southwell**.

La tercera sección titulada ***Diálogos y direcciones*** presenta entrevistas grupales realizadas a docentes que dirigieron tesinas en los dos primeros años de puesta en marcha del Taller V (2018 y 2019). En las distintas conversaciones se focaliza en las características, complejidades y desafíos de la práctica de dirección de tesis. El primer artículo de esta sección titulado “*La dirección de una tesis como experiencia compleja, singular y formativa*” participan **Andrea Montano**, **Raúl Menghini**, **Silvina Spagnolo** y **Mabel Diaz** con la moderación de **Vanesa Arias**. La segunda entrevista grupal realizada por **Emilia Repetto** y **Valentina Palazzani** a las docentes **Viviana Sassi**, **María Elena Molina** y **Soledad Boquin** se sintetiza en el texto “*Acompañar en la*

producción de una tesis: ese género discursivo que nos toma por sorpresa". Finalmente, el artículo *"La formación en la práctica de la investigación como proceso de transformación personal y profesional"* presenta el diálogo entre **Cristina Adrián, Elda Monetti, Laura Iriarte y Verónica Walker** que fue moderado por **Ana Valeria Canova**.

La última sección ***Reseñas de tesis*** reúne reseñas de las primeras tesinas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS que se defendieron durante el año 2020. La sección presenta *"Los factores asociados al abandono estudiantil en el nivel universitario. El caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS"* de **Vanesa Arias**, *"Percepciones de estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur sobre la coformación"* de **Valeria Canova**, *"Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana: un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de Bahía Blanca"* de **Agustina Mosegui**, *"La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca"* de **Valentina Palazzani**, *"¿Quiénes eligen educación a distancia? un estudio en la ciudad de Bahía Blanca"* de **María Emilia Repetto** e *"Inclusión del software geogebra en clases de matemática"* de **Julieta Rodríguez**.

Esperamos que este primer número sea fuente de intercambios y reflexiones que abonen al campo de la investigación educativa, su práctica y formación. Creemos que la primera parte del título, ***Entre tesis y tesistas***, invita a pensar en relaciones entre sujetos y saberes mientras que la segunda, ***Anuario de Ciencias de la Educación***, nos compromete a sostener año a año esta publicación.

Lic. Vanesa Arias
Lic. Ana Valeria Canova
Lic. Valentina Palazzani
Lic. Ma. Emilia Repetto
Dra. Verónica Walker



SECCIÓN: PERSPECTIVAS

DE CONOCIMIENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA ENSEÑAR Y APRENDER A INVESTIGAR EN EDUCACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

Sonia Alzamora
Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam
soniagalzamora@gmail.com

Introducción a la formación pre-profesional en investigación

Las cambiantes condiciones culturales y políticas en las primeras décadas del siglo XXI nos imponen nuevos retos para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio y/o una profesión; su desempeño se sostiene sobre un conocimiento general y especializado que se va adquiriendo en una formación específica. Esta construcción de los conocimientos y las habilidades para el ejercicio de las prácticas podemos entenderla, al modo de Ferry (1997), como un desarrollo de la persona orientada por objetivos y según la posición ocupada en cierto espacio social; lo cual lo convierte en un proyecto de largo plazo y con una duración tan prolongada como la vida de quien los porta. Se puede presentar como una empresa dificultosa y a veces, poco interesante ante la fugacidad que impone el consumo rápido, a los ojos de Bauman (2007).

Estamos hablando del proceso de la formación en el cual interviene la transmisión de capitales culturales de los diferentes ámbitos y esferas sociales; tiene un sentido implícito que radica en la colaboración en la construcción de la identidad del sujeto y, al mismo tiempo, esa transformación produce acciones sociales nuevas –de diverso tipo– por los procesos en desarrollo puestos en situación real en el medio social. Esto nos introduce en los ámbitos de desempeños laborales hacia dónde se orientan las carreras de formación inicial.

El perfil de graduación en una carrera de nivel superior y de oficios es ese enlace con las posibles prácticas a realizar y para conseguirlo, se organiza una estructura de asignaturas con tiempos y secuencias que es, efectivamente, puesta en acto en la propuesta de enseñanza. En definitiva, es una construcción compleja de dispositivos que

ponen en contacto al estudiantado con la situación y el objeto de trabajo de modo anticipado; lo cual luego, deberá volcar en otros ámbitos en tiempos futuros.

Introducimos en el análisis de la formación inicial universitaria presenta sus complejidades porque involucra diversos órdenes, que abarcan desde la institución formadora a escenarios de desempeño extrainstitucionales, las propuestas curriculares, agentes formadores en sus interrelaciones, las estrategias de quienes se encuentran en formación; para citar aquellos de mayor visibilidad.

Para hablar en particular de un ámbito de formación, nos centraremos en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que se orienta a proponer herramientas teóricas y metodológicas para formar parte de equipos de investigación; planificar, conducir, evaluar y asesorar programas, planes y proyectos educacionales en diferentes ámbitos, además de la posibilidad de ejercer la docencia. Se diferencia del Profesorado en el mayor énfasis en la formación en investigación. En vistas de esta área de desempeño se diseña y pone en acto una cierta cultura de la formación que pretende contribuir a lograr que el estudiantado universitario se apropie de esa específica herencia cultural relativa a la indagación científico-académica.

En este artículo daré cuenta de esta dinámica de aspectos interrelacionados a partir de revisar el taller de tesis/trabajo final (posteriormente se explicarán sus diferencias) en tanto dispositivo particular para acompañar a las y los estudiantes en la realización de un proyecto y escritura de informe, donde ponen en juego conocimientos y capacidades propias de la investigación académica que les posibilita la finalización de la licenciatura. Esta escritura la realizo desde una mirada construida luego de más de una década (entre 2003 y 2017) de estar a cargo de ese espacio curricular en esta carrera de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de La Pampa.

El taller dentro del plan de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

En primer lugar referiré al aspecto institucional para dar cuenta de las experiencias particulares en la asignatura Taller de Tesis/trabajo final. En la carrera de Ciencias de la Educación con el plan de estudios del año 1999 se inaugura una concepción de la licenciatura con diferente valoración a la anteriormente existente.

En el plan de estudios aprobado en el año 1996 se había instalado la titulación (previamente la única carrera era Profesorado, plan de estudios aprobado en 1980) si bien no se habían previsto en el currículum las instancias para orientar la realización de la tesis requerida para concluir la licenciatura; esto se propone en la modificatoria realizada en el Plan del año 1999 y que entró en vigencia en el año 2000. En este caso sí se dispone un Taller de tesis en el último año (5to.) con una duración de un cuatrimestre. Con esta medida se pretendió jerarquizar la investigación en el perfil de egreso de las diferentes cohortes de estudiantes; y fue como consecuencia de la evaluación de los motivos que llevaban a una escasa a nula graduación anual de licenciadas y licenciados. Se identificó que se debía a la falta de acompañamiento institucional para la realización del proyecto y la búsqueda de directores, así como a un predominio jerárquico de la docencia como ámbito de desarrollo laboral de quienes egresan; y esto en tanto representación dominante en quienes nos desempeñamos como docentes en las distintas asignaturas (aquí debe aclararse que la investigación como función se masifica en la sede Gral. Pico de la Facultad a partir del Programa de Incentivos de la década de 1990) como desde las opciones laborales instaladas en el sistema educativo provincial.

A los pocos años se realizó una modificatoria del plan de estudios y se aprueba uno que comienza en el 2010; en éste pasa a ser un taller anual en el último año de carrera, y la tesis es reemplazada por un trabajo final con menores requisitos (podía ser una monografía o bien, un trabajo teórico-empírico). En esta ocasión, el grupo encargado de la revisión del plan previo evaluó la necesidad de un acompañamiento de mayor duración que permitiera avanzar en el año en el trabajo de campo y de escritura para que pudieran concluirlo apenas terminado el cursado. Consideraron el extenso tiempo que llevaba realizar una tesis una vez concluida la formación inicial (cerca de dos años), y dado que la mayoría del estudiantado ya había accedido a la graduación en el profesorado comenzaban su desempeño laboral, que les insumía tiempo, y llevaba al abandono, transitorio o definitivo, de la licenciatura.

El propósito del Taller de elaboración del trabajo final, según el plan de estudios que comienza en 2010, es contribuir a la socialización de los modos de producción

de conocimiento académico requerido para aprobar la instancia de tesis y trabajos finales.

Se lo propone como espacio de análisis del proceso de producción y de este modo, compartir discusiones epistemológicas, teóricas y metodológicas, identificando dificultades y formas de resolución de las diversas situaciones que se van transitando desde la elaboración del proyecto hasta la defensa. Asimismo, se lo considera un espacio de difusión de las investigaciones en curso en ese espacio y de la Facultad para incentivar a quienes transitan los años previos de la carrera.

La carga horaria presencial en ambos planes (1999 y 2010) es de 3 hs. semanales, y esto se debe a la consideración de que el trabajo de búsquedas de bibliografía especializada, escrituras y reflexión es una actividad individual y que el momento del taller es para compartir aquellos aspectos comunes a la diversidad de propuestas temáticas en tratamiento. La realización del proceso y escritura del informe final acredita 300hs.

En la propuesta curricular se contempla que el proceso de formación como investigador/a comienza con algunas herramientas de aproximación a la investigación a través de los espacios de prácticas (hay 3 asignaturas de prácticas previas que si bien se orientan a la docencia contemplan la formación en herramientas metodológicas como en una actitud investigativa). Se sistematiza en las actividades curriculares Metodología de la Investigación Socio-educativa I y II, en las cuales comienzan a diseñar el proyecto de trabajo final. Las diferencias con el plan del profesorado radican en asignaturas opcionales sobre temáticas del campo de la educación y una sobre análisis institucional (vale aclarar que en los últimos años en la práctica no se observan diferencias en las propuestas de las opcionales).

El Consejo Directivo (órgano de gobierno de la Facultad de Ciencias Humanas integrado por los 4 claustros) aprueba las diferentes propuestas curriculares -luego son enviadas al Consejo Superior de la Universidad para su aprobación definitiva- así como también emite distintos actos normativos que reglamentan las condiciones y requisitos de este tipo de trabajo para finalizar la licenciatura. Se realizaron tres ordenanzas en este tiempo, cada vez con mayor especificidad; en la vigente en este momento (Ordenanza N°

78 aprobada en 2016) incorporaron la posibilidad de realizar el trabajo final de modo grupal hasta por dos personas; con esto se modifica una tradición de individualidad en este tipo de producciones.

En todos los actos resolutivos se dispone que habrá una comisión que evaluará los proyectos y a quien se propone para la dirección, luego son enviados para la aprobación por el Consejo Directivo, se establece un plazo de 2 años para su finalización, y luego debe presentarse un informe final. Este pasa a un jurado evaluador de tres docentes, aprobado también por la instancia del Consejo Directivo. Esta situación altamente diferenciada del resto de las asignaturas de la licenciatura y del profesorado (donde no hay ninguna asignatura que cumpla esta requisitoria) muestra una jerarquía vigente en el ideario universitario respecto a los privilegios de este particular modo de producción de conocimiento, que requieren respetar un cierto protocolo administrativo y de gobierno, que se sostienen sin discusión por el momento.

Diseño del dispositivo Taller de Tesis/ de producción de trabajo final

Con este encuadre previo voy a presentar un conjunto de reflexiones situadas en la cultura de la enseñanza (tal como sostienen Barbier y Galatanu, 2004) sobre la perspectiva que fui construyendo en este espacio de formación. En tanto agente docente fui realizando año tras año un proceso de recontextualización de la prescripción curricular que, no es un molde estático, puesto que permite ciertos movimientos, revisiones y actualizaciones según la experiencia adquirida y capitalizada en esa función.

En el caso de esta asignatura cuyo foco es el desarrollo de un modo de saber hacer, en este caso aprender a investigar, se torna más compleja la instancia de transmisión porque se opera sobre un conjunto de conocimientos previamente adquiridos y principalmente, de procedimientos sobre los cuales reflexionar para disponer la construcción de los diseños. Es como a veces se dice: a usar un microscopio se enseña porque si bien se puede mirar, de modo específico no se sabe qué y cómo graduar las lentes y enfocar la mirada. Definir los lineamientos del proyecto de investigación requiere un conjunto de decisiones epistemológicas en primer plano, metodológicas y

teóricas permanentes que deben ser pensadas, fundamentadas y escribirse dentro de los marcos académicos establecidos. Y si bien hay textos de distintas líneas teóricas que presentan cómo pensar la investigación, al momento de su realización aparece su condición de artesanado porque no hay recetas ni modos únicos preestablecidos.

La propuesta presentada al estudiantado consistió, durante los trece años en los cuales me desempeñé como única docente del Taller, en realizar un acompañamiento en el análisis de cada uno de los momentos y componentes de un proceso de indagación sistemático, coherente y confiable, que les aportara una caja de herramientas para culminar el proceso y escribir el informe, ya sea de la tesis o del trabajo final. En el primer caso consiste en un trabajo de confrontación teórico-empírico acerca de un objeto particular; en el trabajo final, tal como se plantea en el plan de estudios actual y en la reglamentación *ad hoc*, puede realizarse lo mismo así como también revisar fuentes documentales, bibliográficas o realizar una producción, mediante el diseño y gestión de un proyecto específico sobre alguna de las actividades curriculares.

Si bien permanente se tenían presentes las diferencias en esos tipos de trabajos se mantenía –a modo de constante- la necesidad de partir de una problematización y abordaje de la misma; por lo cual, durante el año de cursado proponía trabajar en dos momentos, y esto variaba según los desarrollos realizados por cada estudiante. En un primer momento la propuesta consistía en plantear un objeto de indagación para lo cual podían continuar con el tema ya seleccionado en las Metodologías de Investigación cursadas previamente (4to. Año), o bien realizar dicha construcción durante el taller. El segundo momento comenzaba con el proceso de selección de datos y acercamiento a los mismos (ya sea trabajo de campo, análisis de documentos o lectura de bibliografía) para realizar el análisis y primera construcción de categorías analíticas.

A la pregunta: qué es central en un taller para enseñar a investigar, la respuesta es: la construcción del problema. Este proceso es dificultoso por sus delicados e intrincados niveles de complejidad. En la realización de esta acción ha sido y aún sigue siendo propio del occidente moderno proyectar los esquemas teóricos y, posteriormente, introducirse en el llamado plano de “lo real” para estudiarlo e imponer dicho modelo que,

al ser una abstracción, se presenta como un artefacto externo y extraño a la práctica (Bourdieu, 1991).

La acción de modelado del objeto que se lleva adelante en una indagación es un cruce entre las categorías de quien se coloca en condición de investigar, las que permiten prever y suponer relaciones entre componentes y atributos del fenómeno y las resistencias que éste ofrece a los intentos de conocimiento realizados. Investigador/a e investigado/a se encuentran y desencuentran torpemente, a veces y en un constante proceso de modificación de ambas partes para avanzar en comprensiones más ajustadas (Julien, 1999; Piaget, 1977), que contribuyen a la construcción del objeto acompañado de una celosa vigilancia epistemológica de ese proceso (Bourdieu, 1991).

En esta labor, quien ocupa la posición de investigador/a establece un compromiso con la dificultad, el accidente y la limitación, al decir de Sennett (2009, p. 323). En la actividad de investigación se producen cruces con imprevistos, contradicciones, momentos de cerrazón e imposibilidades que requieren saber cuándo hay que detenerse dejando cuestiones sin resolver y, al mismo tiempo, realizar una producción intelectual que muestre las señales de la circulación de las relaciones construidas entre las partes y deje visibles las huellas del proceso de desarrollo efectuado, revelándola en su calidad de investigación viva.

Con respecto a esta construcción, las y los estudiantes revisaban los componentes del diseño, entendido éste como la adopción de una estrategia metodológica (con sus implicancias epistemológicas, políticas, éticas) que permitieran el abordaje del problema de investigación. Para esto, debían adoptar decisiones sobre modalidades específicas de articular –explícita o implícitamente- las relaciones entre teoría/s, métodos, procedimientos a desarrollar dentro de un campo problemático definido.

Entendiendo esta complejidad y la riqueza que la misma conlleva, es que en el inicio de cada curso presentaba tareas para revisar los intereses del grupo de estudiantes sobre temas y problemáticas del área educativa; analizar ese interjuego entre deseos y posibilidades de abordaje en el encuadre de un trabajo final, con la condición actuante que pudiese ser realizado en un breve tiempo y con los recursos disponibles, y así poder entregar el informe final. Lo más habitual es la desmesura en el gusto por cierta

temática, tan amplia que se vuelve imposible de ser analizada para quien se está iniciando en este hacer investigación.

Para acompañar en ese proceso la propuesta era comenzar con un trabajo de revisión, actualización y nuevas búsquedas de literatura especializada e investigaciones ya realizadas. Acompañar en esas lecturas para identificar los problemas, los objetivos, las metodologías; y con esto, regresar a pensar sus temas. Otra instancia de acercamiento que proponía era por medio de consulta a fuentes de datos para la confrontación entre sus puntos de vista con la teoría y en aquellos casos que se decida, con la empiria. A medida que iban avanzando en el recorte de la problemática se definía el tipo de indagación evaluando las posibilidades así como las dificultades halladas.

Se presentaban diferentes obstáculos en este proceso de producción: a- para instalarse en un proceso de desnaturalización de los hechos que lleve a generar interrogantes, desde los cuales pasar de la amplitud de un tema a la problematización que justifique el estudio; b soportar la lentitud de este tipo de trabajo, son idas y vueltas y revisiones permanentes de ideas y de su escritura. El proyecto se juega en la escritura del mismo, con lo cual deben acercarse a un objeto de conocimiento, indagarlo, buscar referencias sobre el mismo y escribir siguiendo normas académicas básicas; c-la búsqueda de investigaciones previas suele entenderse como un requisito a cumplimentar sin la comprensión de su validez para sustentar la propuesta de indagación. Cuántas investigaciones, dónde buscarlas, de cuántos años para atrás, cómo saber si son relevantes, qué citar de ellas; son las preguntas habituales en las clases presenciales o los correos recibidos. Apropiarse de la herencia ya construida y ponerla en valor requiere comprender el para qué. Volver una y otra vez a los dichos de las y los autores -que han leído en las bibliografías sobre investigación- no siempre resulta fructífero para quien, debido a las condiciones mismas del proceso de formación, está acostumbrado a un proceso de resolución rápida y para el momento.

Las y los estudiantes van aprendiendo paulatinamente que la problematización debe revisarse desde la coherencia interna entre tema, preguntas, objetivos, investigaciones antecedentes, encuadres teóricos de sustento de las categorías centrales. Entonces, requiere por parte de quien se pone en esta tarea no solo búsquedas sino

procesos de síntesis de información y de reorganización interna para darle una estructura a ese primer objeto en construcción. No suele ser el tipo de trabajo académico más habitual en los años previos de cursado y regularización de asignaturas, más atado a conocer autores y relacionarlos entre ellos y a veces, con situaciones prácticas. Requiere el desarrollo de otras comprensiones y habilidades, y este salir del confort aprendido suele ser un trabajo molesto, y más para quienes están al mismo tiempo realizando sus prácticas en instituciones educativas (en las asignaturas de Residencia en Educación Secundaria y Superior) además de prepararse para rendir exámenes finales de asignaturas previas para culminar la carrera.

El segundo eje del taller proponía el avance en la construcción de los criterios referidos a fuentes de información: muestra o referentes empíricos, definición de los instrumentos de recolección/producción de información y estudio de documentos o bibliografía según sea el enfoque del objeto delimitado. Para esto, se ponían en estudio las distintas posibilidades de relación entre trabajo de campo y trabajo conceptual según la lógica de la investigación decidida.

En cuanto el estudiantado tiene que hacerse del oficio de investigar se les presenta como una de las cuestiones, quizás la central en esto de producir un conocimiento que es para otros (al decir de Samaja, 2002), la necesidad de explicar cada decisión adoptada, con el mayor rigor en cuanto a detalles en la fundamentación y con sistematicidad para pensar, en ese momento, la metodología de contraste entre categorías y empiria.

El trabajo de campo posible para construir los datos los sumergía en análisis respecto a los modos de relación con esos/as Otros, ya sea personas, instituciones, o documentos. Qué postura adoptar, qué cuidados sostener durante los encuentros, son aspectos que nos llevan a revisar nuestras consideraciones éticas. Y acá suelen saltar representaciones hegemónicas vigentes de utilizarlo como informante, sin más recaudos.

En el programa se contemplaba un tercer eje abocado al análisis de datos, diferenciando el análisis de datos cuantitativos y cualitativos así como también de sopesar las decisiones adoptadas en relación con la coherencia y confiabilidad. Debido a la gran cantidad de tiempo que les llevaba la problematización y el diseño del trabajo de

campo, este eje no se desarrollaba y quedaba en suspenso para trabajar con quien dirigiera el proyecto posteriormente.

Como directora de quienes ya sortearon la etapa del proyecto puedo mencionar que es otro desafío encontrarse con la información procedente del trabajo de campo y convertirla en dato; las dificultades para la organización, la revisión en función de los objetivos, y luego el cuidadoso trabajo interpretativo sin perder datos y sin forzarlos. La guía, en estos casos, se juega en las discusiones teóricas, en apoyar las lecturas para que las categorías ya construidas por otros nos ayuden a pensar esas construcciones que estamos realizando.

En un taller de producción de un proyecto y el inicio de su desarrollo es transversal la escritura según las normas académicas. Y esta pretensión no es solo para cumplimentar con los requisitos institucionales, principalmente es para que pasen por la experiencia de escribir para aprender, para avanzar en la exploración de las propias ideas, mejorar las técnicas de lectura así como de recopilación de datos y relacionar su producción con los objetivos de la asignatura (Writing Matters 1, trad. 2005).

Al colocar el énfasis en el ejercicio y desarrollo de la escritura como medio privilegiado para el aprendizaje y su comunicación, se trata de mejorar el dominio de los encuadres teóricos referenciales y al mismo tiempo, que se constituya en un desafío intelectual al realizar el recorte y justificación de un aspecto educativo de interés. Simultáneamente propicia el desarrollo de las nociones y destrezas necesarias para participar en la cultura escrita del ámbito científico, ya que el análisis y la producción de textos, leer y escribir, forman parte del quehacer profesional/académico de las/os graduadas/os. Durante el curso se proponían una serie de actividades de acompañamiento y orientación. Escribir un texto académico es una tarea que requiere aprendizaje específico y presenta dificultades inherentes a todo intento de aprender algo nuevo. Como lectores obtienen de los textos respuestas que han aprendido a buscar según los conocimientos previos y los objetivos de lectura. Escribir resulta un medio con el cual se configura aquello que se conoce, puede decirse que es una tecnología para elaborar conocimiento. La escritura tiene una potencialidad epistémica que se desarrolla cuando al redactar se hace con conciencia retórica, es decir, cuando se tiene presente al

destinatario y hay un esfuerzo por adecuar aquello que se conoce a la situación comunicativa dentro de la cual elaboramos nuestro escrito.

Dicho de otra manera, se adopta la perspectiva del lector cuando al escribir hay una descentración del propio punto de vista. Por esto, puede observarse, por ejemplo, falta de información y entonces se realizarán actividades que procurarán conseguirla o percibir ideas confusas que necesitaran aclarar o incoherencias que deberán corregir (Carlino, 2004, p. 10).

Esta propuesta en el taller se planteaba como un proceso de lectura –escritura – discusión - reescritura. Para el mismo se trabajaba con una serie de estrategias, tales como análisis de ejemplos, presentación de borradores y revisión grupal de los mismos para favorecer la incorporación de las pautas y el punto de vista del lector.

A partir del primer borrador con el pre-diseño del problema comenzaba con las tareas de revisión, que es una tarea inherente a la escritura ya que escribir es reescribir. Como todo quehacer cognitivo, la revisión debe ser aprendida y esto entraña algunas dificultades ya que los procedimientos no son prácticas sociales transparentes para quien somete su texto a esta práctica puesto que el proceso cognitivo de quien revisa aparece encubierto y es difícil de interpretar por el autor del texto original. Para quien revisa, resulta más difícil considerar el escrito como un todo ya que implica atender a las relaciones entre las partes sin perder de vista la estructura del conjunto.

Este trabajo de retroalimentación, realizado por medio de comentarios por quien ejerce como docente y entre pares (aquí la grupalidad de la clase es relevante) tienen la doble finalidad de proporcionar lectores para quien escribe, de modo que le proporcionen estrategias y criterios de revisión que pueda ir incorporando a su punto de vista. Este proceso era una ardua tarea a realizar como docente; lecturas y relecturas constantes de cada ejercicio realizado, hacer comentarios que fueran comprendidos en los cuales dar pautas para pensar y reorientarse en la producción.

Cada estudiante recibía devoluciones personales de los tantos envíos que realizaba o presentaba en clase además de hacerle aportes bibliográficos específicos, lo cual insumía una carga horaria altísima (aquí podría dar cuenta de las definiciones institucionales sobre el cargo asignado a la materia pero se juegan otros aspectos un tanto

más difícil de atender en este escrito). Esta es una asignatura que se dicta para la modalidad presencial y a distancia, y si bien hubo años con escaso número de estudiantes el promedio eran unos 10-15 estudiantes. De allí que el acompañamiento a veces se volvía una tarea difícil.

El taller como asignatura se aprueba, aún actualmente, con la presentación de un texto final que es un plan tentativo de trabajo o como tienen dos años para su aprobación, podían (de hecho la mayoría tomó esta opción) presentar los avances de la producción en desarrollo.

El proceso de lecturas, escrituras y constantes revisiones es lento para el grupo de estudiantes por los escasos tiempos disponibles. Organizan sus tiempos entre la residencia docente, los exámenes finales para regularizar su situación y el cursado paralelo de otras asignaturas.

Reflexiones actuales acerca del taller dentro de la licenciatura

El proceso de formación fue produciendo modificaciones institucionales como de las que se dio cuenta con los cambios de planes de estudios y reglamentos; en ese mismo movimiento produce efectos en quienes nos desempeñamos como docentes. Han pasado ya cuatro años que no estoy frente al taller, desde la distancia respecto a la posición previa y la continuidad de la formación en otras perspectivas teóricas escasamente exploradas previamente, revisaría los modos de acompañamiento y las decisiones sobre la producción de conocimiento.

Un aspecto a mencionar sobre la enseñanza, es el cuidado en los modos y contenidos de las intervenciones cuando realizamos propuestas ya sea de encuadres teóricos, metodológicos, o cuando brindamos ejemplos de preguntas sobre los hechos recortados. Ante las relaciones de autoridad que ejercemos, por la asimetría del proceso educativo, aquellas pueden ser aceptadas sin discusión; y de hecho, varias/os estudiantes mencionan los cambios que realizaron en sus ejercicios metodológicos ante las propuestas de tal o cual docente. Esos límites entre contribuir al pensamiento y establecer a modo de orden suelen ser tan finos que podemos no percatarnos, y obstaculizar el surgimiento de la propia imaginación investigativa.

Otro aspecto sobre el cual detenerme es respecto a las condiciones del conocimiento científico en tanto es un producto racional, occidental y moderno. Y recupero de una conferencia reciente a cargo de Graciela Hernández (2020) las preguntas sobre qué significa ese conocimiento y los efectos sobre aquellas/os que se pretende conocer. En vistas de nuestro intento de comprensión de las subjetividades hemos realizado, con escasa reflexividad, invasiones sobre los mundos de vida de otras/os. La configuración presente de las relaciones sociales, y principalmente el reconocimiento de las diferencias nos provoca -a quienes acompañamos procesos de producción de conocimiento académico- a que realicemos un *stand by* para revisarlos, y con esas respuestas orientar al estudiantado en la problematización y producción de conocimiento. Y quizás, sean esas reflexiones en discusión con objetos a construir lo que puede convertirse en producción y resultado de un taller, dado que son estudiantes preparándose para formar parte de equipos en futuras investigaciones.

En este punto será interesante alejarnos un momento del taller y colocar el foco en la disputa entre ámbitos de formación profesional: docencia versus investigación. Una aparente dicotomía en términos de otorgar mayor cantidad de tiempo y de energía psíquica a la finalización de la residencia docente por varios motivos, principalmente porque habilita el ejercicio profesional al finalizar la aprobación de la totalidad de las asignaturas. Esto ha llevado a que la tesis/trabajo final y por ende, el taller, sea considerado un espacio de menor jerarquía en términos de adjudicación de tiempo para su realización; y esto se debe en gran parte, a que requiere al menos un año adicional por la exigencia de trabajo de campo o de intervención y de análisis e interpretación de datos. Son competencias profesionales que, a ojos del estudiantado, se presentan como dispares en sus exigencias, cuando el título de profesorado habilita para similares desempeños laborales.

En la carrera habíamos comenzado un proceso de discusión en 2018 sobre las características del trabajo final y esta fue una discusión truncada debido a la cuarentena por COVID-19, que nos llevó a interrumpir el proceso de evaluación del plan actual. Si la consideramos una asignatura más, deberíamos avanzar en pensar el trabajo final con las mismas condiciones que la residencia docente (que concluye con un informe reflexivo luego de las prácticas realizadas en cada nivel de educación); es decir que no

hay un modo de evaluación diferenciado. Esto no solo llevaría a modificar aspectos del currículum sino también de la burocracia administrativa que lentifica los tratamientos de aprobación de proyecto e informe, así como revisar nuestra concepción de investigación y de producción de qué conocimiento.

Entonces para ya finalizar este escrito, retomo lo dicho al inicio sobre el valor de la formación en tanto produce efectos sobre quienes se están formando y sobre aquellos que ejercemos la docencia y somos parte de la institución. La propuesta es volver a pensar institucionalmente este taller en tanto artificio adecuándolo a la situación de quienes se encuentran en formación; y sin desconocer las exigencias y requerimientos de quienes son especialistas en investigación y formadores. Esto implica adentrarse en relaciones entre conocimientos producidos y en producción, sentidos de la formación orientando las diferentes acciones pedagógicas, reconocimiento de las asimetrías de poder entre quienes detentan el conocimiento y aquellos que pretenden su apropiación. Aspectos éstos que conforman parte del complejo campo de la formación (Souto, 2010) y que adquieren vigencia para re-visitar este taller en tanto es el último espacio de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Bibliografía

- BARBIER, J.M. y GALATANU, O. (2004). Saberes, capacidades, competencias, organización de los campos conceptuales. En J. M. BARBIER y O. GALATANU, *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences*. Paris: Harmatann. Versión Traducida Mimeografiada.
- BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- CARLINO, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Coord.), *Colección Textos en Contexto 6*. Buenos Aires: Color Efe.

- HERNÁNDEZ, G. (2020). *Hebras feministas, conversación con Graciela Hernández*. Organizada por la Cátedra libre Ernesto Che Guevara, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. 22 de octubre.
- Julien, F. (1999). *Tratado de la eficacia. La inteligencia de hacer posible lo que parece inalcanzable*. Buenos Aires: Libros Perfil.
- PIAGET, J. (1977). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Ariel.
- SAMAJA, J. (2002). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- SENNETT, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SOUTO, M. (2010). *Los dispositivos de formación preprofesional en la universidad*. Ponencia presentada en el Congreso 2010 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Toronto, Canadá, del 6 al 9 de octubre de 2010.
- WRITING MATTERS 1. *Programa de escritura de Manoa. Diseño de tareas de escritura*. Universidad de Hawai. S/f. Trad. Ma. Angeles Acosta. Agosto 2005. Buenos Aires.

EVALUAR UNA TESIS COMO PRÁCTICA POLÍTICA: RITUALES, RELACIONES DE PODER Y COMPROMISOS ÉTICOS¹

Pablo D. Vain

Universidad Nacional de Misiones

pablodaniel.vain@gmail.com

Entrevistadora: Una tesis suele ser definida como una producción escrita que comunica el proceso y los resultados de un proceso de investigación. En el caso de las tesis de licenciatura, se trata de uno de los primeros trabajos de investigación de quienes se están formando en un campo disciplinar particular. Ese documento escrito en el que se presenta el trabajo de investigación realizado requiere “ser examinado”. A partir de tu experiencia como evaluador de tesis en el campo de la investigación educativa: ¿qué se espera de una tesis de licenciatura y qué complejidades y desafíos presenta el proceso de evaluación de una tesis de grado?

Pablo Vain: A mí me parece que hay bastante discusión respecto de qué debe ser una tesis de grado, incluso hay carreras universitarias que no incluyen la tesis sino que tienen otras modalidades de trabajo final o una residencia, empezando por carreras tecnológicas que hacen sus trabajos en fábricas o espacios similares. Pero en relación con carreras que se supone forman investigadores, la primera pregunta que yo me haría es si en el caso del licenciado en educación puntualmente, todo licenciado en educación tiene que ser un buen investigador o puede desempeñarse en otros campos profesionales que no necesariamente son la investigación. Lo cual no quiere decir que no aprenda los rudimentos básicos de una investigación. Creo que los tiene que aprender, tiene que conocer esas herramientas que están disponibles, tal vez no para hacer una tesis que redunde en el campo académico, como un trabajo para ser publicado. Pero, por ejemplo, pienso que hay graduados que van a trabajar en diseño de programas y de proyectos o que van a trabajar en hacer diagnósticos respecto a cuestiones educativas. Creo que eso se puede deducir de los planes de estudio y del perfil del egresado y todo lo demás. Entonces una de las cosas que

¹ El texto reproduce la entrevista realizada por Verónica Walker (UNS) a Pablo Vain el día 19/11/2020.

yo pensaría es que no haya un único formato de trabajo final, que pudiera haber un formato de investigación pero también otro como podría ser el de un proceso de intervención en instituciones educativas o que pudiera ser de diagnóstico y una propuesta para la mejora de algún aspecto educativo. Por eso decía antes que no necesariamente todo el egresado va a trabajar en investigación, en realidad va a trabajar aquel o aquella que tenga interés, que se ligue de algún modo al sistema científico tecnológico sea por una beca de Conicet, sea por una beca de la universidad, sea integrándose a un equipo de investigación, etc.

Lo otro es que con el devenir y la aparición de los posgrados empezó a haber una diferencia de alcance y profundidad del abordaje del tema. Creo que muchas tesis de licenciatura de hace cincuenta años atrás, eran casi tesis doctorales. Y la exigencia era esa, yo creo que es un exceso absoluto. Yo pienso que un egresado de grado tiene que dar cuenta, en el caso de la investigación, de este proceso pero reconociendo que tal vez sea la primera experiencia de investigación. No creo que tenga muchas más, puede que alguno o alguna se haya insertado en un grupo de investigación y esté transitando eso. Pero estar en un grupo de investigación no es lo mismo que diseñar una tesis, con todos los componentes de una investigación, es decir, focalizar un objeto, hacer un tratamiento de eso, preguntas, objetivos. Entonces me parece que la idea de que el producto final de una tesina de grado sea una investigación realizada con productos, con conclusiones, etc., quizás sea un poco desmedido, sobre todo si además el requisito es que sea individual. A mí me parece que también otra alternativa para el grado puede ser la elaboración de una tesis de dos o tres participantes. Siempre viene el fantasma de la evaluación de "hizo o no hizo", "participo o no participó". En el momento de la defensa eso se puede ver sin mayores problemas, qué aportó, cómo aportó, sí estuvo, si no estuvo. No me parece que sea complicado, y esto lo plantearía en relación con dos cuestiones. Por un lado porque el trabajo de investigación es un trabajo colectivo habitualmente, entonces resulta que pedimos como resultado final un trabajo de investigación de uno solo. Hasta yo me preguntaría si no es razonable que también en las tesis de maestría o de doctorado fuera así. Quizás me parece que una alternativa puede ser esa o puede ser que dos o tres hagan su tesina personal pero que elijan un tema que esté vinculado entre sí y que hagan parte de la actividad que la puedan compartir. Suponte, ¿qué vamos a estudiar ahora? vamos a

hacer una investigación sobre la escuela después de la pandemia y, de pronto, uno de los estudiantes puede abordar qué pasa con la organización de la institución en estas nuevas condiciones y otro puede analizar qué pasa con las relaciones personales después de haber transitado la pandemia entre los profesores o puede ser entre los estudiantes. Y una tercera puede tener que ver con el manejo del espacio probablemente se vea alterado y la organización del tiempo. Puede haber un tronco común que puedan elaborar en forma de grupo, que puede tener que ver con cómo impacta un fenómeno de salud tal como la pandemia, qué significa esto, cómo fue todo este proceso que nosotros ahora estamos atravesando. Me parece que eso ayuda a este trabajo que es tan desafiante y que asusta.

En fin, a mí se me ocurre alguna de estas cuestiones como para seguir pensando la graduación pero yo creo que es como mucho pretender que alguien desarrolle solo o sola un proceso completo de investigación. Salvo que, a lo largo de la carrera, haya recorrido muchos espacios curriculares en los que haya ido aprendiendo distintas cosas que después las pueda integrar en un proyecto. Pero generalmente lo que uno ve es que en los planes de estudio viene el momento cuando estás por terminar la carrera y te dicen que todavía tenés que hacer una tesis.

Entrevistadora: La mayoría de los planes de estudio de las carreras no contemplan un espacio curricular dedicado a acompañar ese proceso de investigación, incluso los y las estudiantes quedan solos para la elección de un director o directora.

Pablo Vain: Si, y suele suceder que hay grupos numerosos y pocos los docentes disponibles en los departamentos o en las carreras, por lo que tienen que asumir cinco, seis o siete tesis. La tarea de dirigir una tesis, aún de licenciatura, no es una cuestión fácil si uno se la toma seriamente. Hay un montón de aspectos que por momentos uno desconoce, porque de pronto te plantean “yo quiero investigar sobre esto...”. Hay límites. A veces uno tiene que mirar y decir “no, mirá, conmigo no cuentas porque la verdad...”. Pero hay veces que aparece un autor nuevo, que uno no conoce y se tiene que poner a leerlo a ver qué dice o aparecen otras líneas de indagación... Esto supone que uno se ponga a estudiar concretamente ciertas cosas. Y eso lleva mucho tiempo. Pensar que uno tiene que dirigir cinco, seis o siete tesis es mucho. Entonces, a veces, el trabajo se hace medio superficialmente y ese es un problema. No hay acompañamiento, no hay

andamiaje. Yo creo que el trabajo para llegar a hacer una tesis, en términos de la enseñanza, debería implicar un proceso de aproximaciones sucesivas a la cuestión de investigación sobre ese objeto. Es decir, empezar pensando el problema, que considero que es lo más difícil de lo que es una investigación de cualquier tipo y después ir pensando qué objetivos me plantearía en función de eso y haciendo el estado del arte. El equipo docente debería ir acompañando ese proceso.

Yo eso lo experimenté en una carrera de grado que no tiene una tesis final, tiene otra modalidad de evaluación final. Yo estaba a cargo con un equipo de compañeros y compañeras docentes y auxiliares y adscriptos -incluso alumnos avanzados- y la propuesta era esa. Se formaban grupos, se trabajaba en grupos y el producto final esperable era el proyecto y el diseño de la investigación, no su ejecución. ¿Por qué? Porque en el plan de estudios de la carrera no había muchos espacios curriculares de investigación. Entonces yo no me voy a plantear que diseñen una encuesta y la apliquen, que hagan entrevistas, cuando no lo hicieron nunca, ni tuvieron la posibilidad de aprender a hacerlo. Pero por lo menos habíamos planteado que terminen pensando la lógica de un proyecto con objetivos, con fundamento. Y era así, era traer semanalmente o cada dos semanas, o mandar por el aula virtual, un avance y una devolución. Entonces se iba siguiendo y trabajando sobre lo mismo, pero profundizando, agregando. Y funcionó bien. Ese proceso lo fuimos haciendo durante los últimos ocho o nueve años de actividad en ese seminario. Siguiendo la misma lógica, pero si además se empezara más tempranamente en la carrera a pensar ejercicios básicos como decir “bueno, en la materia tal o cual además piensen un tema de investigación si ustedes tuvieran que investigar sobre esto”. Y aprender todo lo que es recortar un tema, especificarlo, hacerse preguntas.

Después hay otro tema, yo suelo iniciar los seminarios, cuando me piden desarrollar seminarios de investigación, diciendo que en el seminario no van a aprender a investigar. A investigar se aprende investigando, no hay otra manera. Encontrándose con el problema, encontrándose con la metodología. Lo otro es una aproximación, no está de más. Eso significa mucho trabajo de ida y vuelta. Así como tampoco se aprende a enseñar en las clases de didáctica, tampoco se aprende a investigar en las clases de metodología.

Entrevistadora: Hace relativamente poco se publicó un escrito de tu autoría sobre un tema que venís trabajando desde hace muchos años: la evaluación. El artículo se titula “*Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad*” (2016). Allí te referís al carácter socio-histórico de las prácticas de evaluación en la universidad y, recuperando a Foucault (1990) planteas que son producto de relaciones de saber-poder. ¿Cómo se juegan esas relaciones de saber-poder en los procesos de evaluación de tesis en general y de tesis de grado en particular?

Pablo Vain: Yo creo que detrás de cualquier práctica educativa hay una práctica política, en el sentido de una práctica del ejercicio del poder (no en el sentido de política partidaria). Es decir, se juegan cuestiones de status de los actores que participan, de reconocimiento. También cuestiones que a veces se juegan de enfrentamientos entre posiciones teóricas. Pero lo que es más importante todavía es que a veces las discusiones teóricas, en realidad no son discusiones teóricas sino personales entre distintos actores. De hecho, de todos los actores que participan en ese ritual, sobre todo de la defensa de la tesis y la evaluación de la tesis y demás, el que lleva las de perder siempre es el tesista indudablemente. Podría decirte que en muchas instancias de evaluación en la universidad, en los exámenes como una forma privilegiada del ejercicio del poder de quien detenta el poder en una relación pedagógica asimétrica, el estudiante tiene que aceptar de algún modo las reglas del juego o pierde.

Nosotros hicimos una investigación sobre las relaciones de poder en las aulas universitarias y en un momento, en las entrevistas que habíamos hecho, le preguntamos a un estudiante si él cuando iba a rendir los exámenes seguía las líneas teóricas que planteaba el equipo de cátedra o buscaba otras posturas alternativas. Y entonces nos contestó “mirá, para aprobar el examen yo sigo las líneas teóricas de la cátedra, después hago lo que me parece y haré lo que me parezca como profesional”. Porque está toda esta cosa del oficio del alumno que a veces pasa más por acreditar y aprobar que por apropiarse del conocimiento. Pero también, eso está condicionado por toda una historia escolar, de las instituciones educativas hasta llegar a la universidad, donde uno parece que tiene que satisfacer lo que el docente quiere que se haga.

Yo suelo decir a veces que veo, por ejemplo, la maestra que antes ponía 10, te felicito y ahora ponen unas caritas que son como los emoticones, entonces ¿cuál es el mensaje? Haciendo lo que hice puse contenta a la maestra. ¿Y por qué tengo que poner contenta a la maestra? Resulta que si yo aprendo que eso es lo que tengo que hacer, llego a una instancia como la que conté anteriormente donde un estudiante universitario dice “yo no hago lo que a mí me parece interesante, yo hago lo que tengo que hacer para aprobar”. Y eso es una demostración clara de cómo se juega el poder, porque el que define quién aprueba y quién no es el docente, somos los docentes. De algún modo ahí se juegan estas cosas.

Pero hay otras situaciones, otros casos donde esto también se ve cuando hay disputas, a veces personales, entre el director y los miembros del tribunal que va a evaluar la tesis. Eso lo hemos visto en concursos docentes, donde hay distintos docentes, que tiene posturas diferentes pero, además, que forman parte de otros grupos que han discutido, peleado por el acceso a subsidios. Es decir, un montón de cuestiones que no tiene que ver con la tesis en sí, o con la clase en sí del concurso sino que se están jugando un montón de otras cosas. Yo he escuchado y he presenciado defensas de tesis en las que, al momento de que los jurados tiene que dar su parecer, empiezan a decir unos discursos rimbombantes donde parece que quieren que el público presente diga “que bien”, pero no dicen nada sobre la tesis. Estos son ejemplos que podríamos pensar de este juego de saber-poder que se organiza detrás, o se estructura detrás de esta situación de ejercicio del poder.

Entrevistadora: Uno de tus primeros trabajos publicados se titula *Los rituales escolares y las prácticas educativas* (1997). Allí definís los rituales como aquellos acontecimientos, más o menos estructurados, que atraviesan la vida de las instituciones educativas y que son constructores de sentidos. En la universidad, el momento de la “defensa de tesis” es uno de esos ritos de pasaje y de institución, diría Bourdieu (2008), que tiene un efecto de consagración. ¿Desde qué posiciones has participado en ese ritual a lo largo de tu trayectoria universitaria? ¿Qué reflexiones podés plantear acerca del ritual de la defensa de tesis en términos de los sentidos y prácticas que produce y reproduce?

Pablo Vain: ¿Desde qué lugar? Diría de todos. Tuve que defender mi tesis así como acompañar a alguien en su elaboración como director y también como evaluador. Algo que quizás, no está directamente, o sí, vinculado a esto es lo que conversábamos antes y conversamos en otro lugar bastante lejano que es ¿Cuál es la actitud del director de tesis respecto de cómo se va elaborando esa tesis, en términos de las decisiones que el tesista quiera tomar? Hay directores de tesis que son sumamente obsesivos y hasta corrigen los acentos. Yo no digo que uno no pueda ayudar y corregir cuando estás leyendo algo. Pero algo que se juega, y en esto hay que tener una suerte de ‘vigilancia epistemofílica’ en el sentido de no pretender que la tesis que va a presentar aquel a quien estamos orientando, sea la tesis que nosotros hubiéramos hecho si nos tocara hacer una tesis sobre ese tema. Porque la tesis es del tesista, no es nuestra. Creo que nosotros tenemos la función de generar un andamiaje suficiente y a veces, incluso, actuamos más que en el ámbito de lo cognitivo, en el ámbito de lo afectivo, porque tenés uno que se pinchó y dijo “yo no voy más, no voy a hacer la tesis” o “esto me resulta imposible”. Y ahí uno también tiene que intervenir de algún modo, intervenir en el sentido de apuntalar, de sostener.

Hay casos donde hay límites que no se pueden atravesar con esta lógica que yo estoy planteando de decir “la tesis es del otro”. Freire tiene un artículo, un capítulo de un libro donde él habla de esta cuestión de las tesis y dice: “si un tesista trabaja una temática con un enfoque que ideológicamente yo no puedo compartir, tengo que ser honesto y decirle mirá disculpame pero no voy a poder dirigir tu tesis”. Cuando alguien dice que hace una tesis sobre, no sé, problemas cognitivos en la infancia y el tesista va a plantear que la medicación de los niños es el camino. En mi caso le tendría que decir eso va totalmente en contra de mi modo de ver esa cuestión y no puedo dirigir esta tesis.

Lo mismo que a veces, situaciones menos flagrantes pero igualmente importantes, que son las elecciones metodológicas. Porque si uno se mueve en el agua de la investigación cualitativa, no es fácil dirigir una tesis con un enfoque cuantitativo cuando uno se mueve en lo cualitativo. Porque entiende que lo cuantitativo tiene límites que no posibilitan la comprensión de los objetos que se analizan. O respecto de la idea de quien “es investigado” y entonces habla de relación sujeto-objeto... Si el tesista tuviera esa concepción, y uno piensa que en realidad se trata de dos sujetos que interactúan y que establecen un diálogo y que la investigación entonces se tiene que transformar en un

hecho dialógico, compartido y cooperativo, y el tesista insiste sobre la idea de “no, yo quiero trabajar desde este punto de vista”. Bueno, esos son límites que a mí me parece que no se pueden... En eso hay que ser honesto y decir “bueno, mirá no me parece mal que lo hagas...” Porque, de nuevo, es su tesis. A mí me ha pasado, gente que estaba haciendo una maestría en docencia universitaria, que son docentes universitarios que venían del palo de la ingeniería, y un caso puntual de la estadística, y él quería usar todas las herramientas que más conoce para analizar. Yo no me opongo radicalmente, creo que en muchos trabajos la estadística es sumamente útil para mostrarnos, para describir algunas cosas, etc. Pero si todo iba a ser así, lo que yo hice me pareció que era lo que honestamente había que hacer y fue decirle “mirá, yo no te voy a poder ayudar en esto”. Lo mismo lo transfiero al caso de la evaluación. Uno puede intentar desde su formación y demás, mirar la lógica utilizada y las dimensiones que se tomaron, los indicadores, pero no soy un especialista en eso. No me parece honesto que me ponga a dirigir ese tipo de perspectivas. Ahí hay una cuestión ética de algún modo, que tiene que ver con asumir, primero, que uno tiene la función de ayudar y de acompañar como director o directora, o como se llame. A mí me gusta más como le dicen los brasileros que llaman al director de tesis orientador, y me parece un término mucho más del lado que uno piensa que debe ser ese trabajo. Entonces, no por esta cosa que a veces uno ve que ocurre lamentablemente, que la carrera universitaria, sobre todo para aquellos que recién empiezan o la están promediando, te pide en la grilla de incentivos que vos tengas direcciones de tesis; nunca falta aquel que dice “no importa si es cualitativa o cuantitativa, yo voy a dirigir esta tesis porque después lo puedo poner...”. Es una frontera que me parece que yo no pasaría.

Hay cuestiones que son matices, uno puede decir “bueno, eligió a este autor, a mí no es el que más me gusta pero, quizás sugerirle porque no miras un poco, yo miraría esto otro, si te parece”. Yo te contaba antes de que empezáramos a grabar que mis comentarios suelen ser siempre, cuando trabajo en una tesis escrita o en un Drive durante el proceso, suelo poner “me parece tal cosa, yo creo que tal otra”, pero nunca en forma categórica, porque creo que la tesis es del que la está haciendo. Ahora sí, a veces tengo que advertirle “mirá, a esto le falta... Te falta un capítulo en el cual deberías plantear tales cosas”.

Yo tuve una experiencia muy loca, si se quiere, porque dirigiendo una tesis de maestría, la tesista era, amén de ser una profesional, porque era maestría en docencia

universitaria, era una escritora, hacía literatura. Y entonces, escribió la tesis con toda una modalidad sumamente literaria, entonces ponía por ejemplo “estaban discutiendo Edith y Alicia acerca de...”. Si mirabas la bibliografía te dabas cuenta que Edith era Litwin y que Alicia era Camilloni. Entonces yo le dije “mirá, yo no puedo avalar esta tesis”. Además se da el caso, que ese es otro problema, que es el caso de los tesistas o las tesistas que arrancan, después desaparecen, aparecen ocho meses después y te aparecen con cuarenta páginas escritas y vos no pudiste participar en el proceso. Yo suelo advertir eso, no se desconecten porque si no yo no sigo. Me parece que es así. Yo lo que hice fue elaborar un contrato entre el tesista y el orientador, simbólicamente porque como contrato no tenía ningún valor, pero entre los dos nos comprometíamos a determinadas cuestiones. Y ahí se juegan los compromisos de quien dirige, de dar respuestas sistemáticas, de leer.

Y como te estaba diciendo, esta tesista desaparece por un montón de tiempo y viene con el trabajo prácticamente, según ella, terminado. Me pongo a leerlo y era una cosa muy linda literariamente hablando, pero inentendible desde un punto de vista científico. Entonces yo le digo “mirá, esto va a ser muy difícil que lo aprueben, pero además, yo como director, no estoy de acuerdo en este estilo porque me parece que el conocimiento científico lo producimos para que sea entendible. Y si nadie entiende estamos en un problema. Pero ella quería igual presentarlo y bueno, aceptó una cantidad de cosas, las modificó y demás, pero para mí seguía teniendo ese problema. Entonces llegué a un punto que fue decirle “mirá, vamos a hacer una cosa, algo que yo nunca hago pero bueno. Yo voy a escribir un prefacio, una página, preliminar, donde voy a mencionar esto de que nosotros no llegamos a un acuerdo final, pero que a mí me parece que yo tampoco me podría constituir en el obstáculo, porque había un trabajo serio y todo lo demás, lo que pasa es que era la forma de la escritura. Finalmente lo hicimos así. Como yo era director a su vez de la maestría, lo que hice fue buscar algunos jurados que fueran suficientemente flexibles, no para aprobar por aprobar, sino para decir “bueno, está bien, es otra modalidad”. Al final aprobó, pero yo quería dejarlo expresado porque también después vos sabes que esas tesis circulan, que la gente las consulta. Muchas veces cuando a uno le toca al revés ser evaluador vos decís ¿dónde estaba el director? ¿qué pasó acá? Y a veces te encontrás con trabajos, con directores que son colegas de primera, que son

‘*superstar*’ de la disciplina, del campo y, sin embargo, vos decís “acá hay cosas muy grosas que...”.

Entrevistadora: ¿Y qué se hace en esos casos? Qué dilema cuando están esas relaciones entre colegas. Porque entre quienes evalúan y quien dirige hay relaciones de colegialidad.

Pablo Vain: Lo que ocurre es que, últimamente al menos, en el campo de las ciencias sociales en general, y de la educación en particular, que son los que yo transito, hay como una apertura de parte de las direcciones y las coordinaciones en consultar al director de tesis, incluso en algunos casos también al tesista, acerca de eventuales nombres de los evaluadores. Ahí ya las posibilidades de que haya un conflicto son menores, no digo que no existan. Ahora, si yo me encuentro con una situación en la que veo que hay cosas que son muy importantes y que deberían modificarse y conozco y tengo una relación apropiada con el colega que dirigió, yo lo llamo por teléfono y le digo “mirá flaco, me parece que, por que no te fijás, si te parece...”. En mi historia han sido muy poquisimos casos. En otros no se puede, porque en otros esto que decíamos la disputa por el prestigio, por el status hacen imposible eso.

Yo también tuve una situación de hace unos años de una persona, un egresado de la facultad, que vino porque se quería presentar a un doctorado y quería que yo le dirigiera la tesis y como tenía que presentarse con propuesta de director y todo lo demás, pero muy apurado. Entonces mucho no lo pudimos trabajar y se mandó. La directora del doctorado, que en realidad no me conocía tanto pero sí conocía a otra colega que sí tiene mucho vínculo conmigo le dijo “che, vos sabes que un candidato al doctorado que viene con Pablo como director, vos sabes que es muy floja esta presentación ¿qué habrá pasado?”. Y esta otra colega le dijo “Y porque no lo llamás a Pablo y le decís”. Y fue así, me llamó y ahí yo le conté que había sido todo muy rápido “bueno, y porque no lo hacen de nuevo y lo presentan...”. Y yo le estoy infinitamente agradecido. A veces hay otros que vos les decís algo y se enojan.

Entrevistadora: En relación con esto que estás planteando, hace un tiempo escribiste un artículo sobre la ética de la investigación educativa (Vain, 2011). Allí hablabas de la comunidad científica de la educación como una comunidad ética ¿Qué compromisos éticos atraviesan el proceso de evaluación de una tesis? ¿Qué lugar ocupa el proceso de

realización, dirección y evaluación de una tesis de licenciatura en la constitución de aquella comunidad ética a la que te referías? Algunas cuestiones ya fuiste planteando ¿algo que quieras agregar?

Pablo Vain: Una cuestión que a mí me parece necesario pensar es el hecho mismo de las defensas de tesis, que ya por el nombre te está dando una idea de qué es lo que se supone que vas a hacer. Uno tiene que ir a defender, quiere decir que otro lo va a atacar. Yo creo que esa instancia no tiene que ser una cuestión traumática porque hay que pensar que el tesista, sea de grado o de posgrado, hizo mucho esfuerzo para llegar a ese punto. Dejó mucho tiempo de su familia, de reuniones con amistades, de otros temas diversos para poder construir eso y presentarlo. Entonces me parece que amerita un respeto. La situación de la defensa de tesis no la llamaría defensa sino presentación pública, tiene que ser posterior a la aprobación. Y si alguien no está en condiciones de aprobar, no lo llevamos a esa instancia. Hagamos devoluciones, veamos lo que sugieren, vamos a sugerir lo que se debe modificar. Para mí, tiene que haber un hecho académico, y para mí es importante para la academia en su conjunto, para la institución en sí, porque está hablando de lo que fue capaz de formar y de lo que ese futuro egresado muy cercano a terminar su carrera fue capaz de hacer. También para el propio tesista, y también para el director, para todos los actores que participan en esa circunstancia, en ese momento. Yo creo que tiene que ser un momento de celebración, un momento de festejo si se quiere, y no que el festejo venga después de que la pasaste horrible, con jurados que preguntan, no se sabe porque, ni saben ellos qué es lo que preguntan, lamentablemente. Después hay otros que hacen observaciones buenísimas.

Otra cosa que a mí me parece importante es que el director de tesis, en algunos países y en algunas carreras en la Argentina, deba formar parte de un momento del proceso de evaluación. No en el momento en que cada integrante del comité evaluador evalúa y hace su dictamen y todo lo demás, sino en la discusión final de bueno, si se aprueba, suponiendo que se siguiera el mismo criterio que hasta ahora de que la defensa es para aprobar. Porque el director puede dar cuenta del proceso, y el proceso no se puede inferir de lo que uno lee. No obstante eso, hay carreras que hacen algo que a mí me parece muy interesante que es lo que algunos autores llaman “la historia natural de la investigación”, o sea, escribir un capítulo donde uno relate todos los problemas con los

que se fue encontrando, como los fue resolviendo, las discusiones que tuvo con su director o directora, o una bibliografía que le cambió el enfoque. Creo que eso, que un poco es la cocina de la investigación. Los investigadores tenemos, no la posibilidad, sino la obligación de compartirlo para que alguien que lea ese trabajo diga “y este tipo ¿cómo llegó a esto? ¿cómo fue construyendo esto? ¿de dónde sacó tales cosas? ¿cómo lo hizo?”. Yo creo que eso es algo que debería estar. Pero también, si no está, me parece que la presencia del director es importante.

Lo que me parece es que hay que poner reglas del juego claras ¿cómo? ¿en qué momento? Se puede pautar de tal modo que el director informa sobre los procesos y después se retira. En esto hay que ser más creativo me parece y pensar que es lo que mejor puede resultar. Yo estaba pensando que los cubanos, no solo para las tesis sino también para las evaluaciones finales de las asignaturas, ellos en general tienen organizadas las facultades por departamentos y a su vez, al interior, por áreas de conocimiento. Entonces, los estudiantes cursan con un profe o con un equipo de cátedra, pero la evaluación final la hacen otros docentes del área y no participa el profesor titular, ni el equipo docente. Ellos lo justifican diciendo que es una manera en la que, de algún modo, se está evaluando el trabajo del director o del profesor titular. A mí no me disgusta, pero me parece que es fundamental la participación de aquel que fue orientando, en este caso la cátedra. Claro, ellos son muy de la evaluación del producto final y como están centrados en eso no les interesa el proceso, o no les interesa mucho. Me llamó la atención la propuesta, pero es al mismo tiempo una evaluación de los pares que tuvieron a cargo la cátedra. Pero claro, la evalúan infiriendo los resultados de los trabajos de los estudiantes y a veces eso no es correlativo ni lineal, porque en el medio interfieren un montón de cosas.

Yo soy de la idea de que el director debería participar de algún modo, en alguna instancia. Otra cosa que quiero decirte es que me parece muy importante, las devoluciones que pueda hacer el comité evaluador previas a la instancia de la defensa. Porque mientras la defensa siga siendo defensa, en este sentido que te decía de relación asimétrica entre el que sabe y el que no sabe, entre el que es el profesor, el académico y el que está intentando serlo, mientras sea así yo creo que es muy importante, y a veces no está previsto, que los evaluadores hagan un dictamen inicial, dictamen que es sobre el escrito sin dudas.

Después vendrá la defensa. Porque entonces, con eso el tesista prepara su presentación. Y a veces eso no se hace.

Por eso, el examen y las defensas de tesis y todas estas cuestiones me parece que son todo un terreno fértil para seguir investigando. Nosotros nos preguntamos, cuando hicimos esa investigación sobre el examen como relación de poder, el punto de partida fue “escuchamos todos los días a los colegas y nosotros mismos decir: el examen ya está perimido, es traumático para el estudiante, debería haber cuestiones de evaluación en proceso”. Pero el examen sigue siendo la forma privilegiada de evaluar en la universidad. Yo no digo que no haya un momento de síntesis, porque a veces la organización por evaluación sin examen final que se basan en las producciones parciales, aparece un aprendizaje muy segmentado, ¿cuándo se integra eso? Pero uno puede ir haciendo actividades que vayan hacia una producción, aproximaciones sucesivas, entonces el producto final vos lo ibas viendo a lo largo del proceso.

Entrevistadora: Bueno, varias aristas del tema para seguir pensando ¿algo que quieras agregar?

Pablo Vain: Agregar que todas estas cuestiones sobre la participación del director, sobre el acto de defensa, sobre el proceso de evaluación de la tesis, etc. son materia de discusión. Y yo creo que por detrás de las discusiones normativas, está la discusión acerca de qué es lo que pensamos que es un proceso de formación en la universidad.

Esas reglas, esos formatos tendrán que ser lo más coherentes posibles con ese propósito. Si nosotros decimos que el trabajo de investigación es un trabajo colectivo y ponemos la tesis individual; el trabajo debe ser reflexivo y ponderamos como muy buena una tesis que es puro recorte y pegue; el trabajo debe ser reflexivo y permitir la crítica y los profesores que evalúan si no trabajan en línea con lo que ellos piensan que hay que escribir. La evaluación en general es un tema complicado, pero en el caso de las tesis, sobre todo las de posgrado, se juegan muchas cosas que a veces no tienen nada que ver ni con el trabajo, ni con el tesista, son disputas entre colegas.

También considerar que cuando en el caso del grado se asigna la dirección de tesis a un colega, a veces esto va más allá de su carga horaria. O sea, no está previsto en su plan docente este trabajo.

Por último, un tema que no mencioné pero que me parece también importante es que la dirección de una tesis, en general, genera un tipo de vínculo diferente al que estamos acostumbrados los educadores. Porque es un vínculo de uno a uno, en el que hay muchos conocimientos que el que, supuestamente, tienen el saber no los tiene y que tiene que aprenderlo. Y a veces lo aprende junto con el tesista o lo aprende del tesista.

Bibliografía

VAIN, P. (2011). “La ética en la investigación educativa y el riesgo del uso de la ciencia como naturalización de lo social” en: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 9, N° 2, pp. 14-23.

VAIN, P. (2016). “Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad” en Trayectorias universitarias, Vol. 2, N° 2, pp. 20-27.

VAIN, P. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. 2da Edición. Posadas: EDUNAM [1ra Edición 1997]. Recuperado de: https://editorial.unam.edu.ar/images/documentos_digitales/rituales_escolares_vain.pdf

EL TALLER DE TESIS Y LA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. REFLEXIONES DESDE LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

Verónica S. Walker

Departamento de Ciencias de la Educación, UNS

veronica.walker@uns.edu.ar

Introducción

La compleja tarea de escribir una tesis suele consistir en una labor solitaria. Una mirada a los planes de estudio de carrera de grado que solicitan la realización de una tesis o tesina como requisito para la graduación, permite advertir que no contemplan espacios curriculares institucionalizados de acompañamiento para el proceso. En general, una vez cursadas y rendidas las asignaturas, las y los estudiantes emprenden la búsqueda de un director o directora en quien encontrarán mayor o menor orientación y acompañamiento dependiendo de la disposición y el compromiso asumido. Así, cada estudiante va elaborando la tesis *vis a vis* con su director o directora.

En los últimos años muchos programas de posgrado incluyen espacios curriculares bajo la forma de seminarios y/o talleres de tesis que buscan acompañar los procesos de elección del director/a o tutor/a y de formulación del proyecto de investigación. Sin embargo, no constituyen una estrategia generalizada en las carreras de grado en las que la exigencia de elaborar una tesis supone el inicio, y una de las primeras experiencias, en la práctica de la investigación.

La existencia de espacios curriculares institucionalizados para la elaboración de tesis cobra especial relevancia en al menos sentidos. Por un lado, porque la práctica de la investigación tiene un componente artesanal, esto es, se aprende haciendo. Como se insiste en señalar en la literatura sobre el tema, se aprende a investigar investigando, con otros/as y con la guía de un/a maestro/a, alguien con experiencia en ese desafiante, creativo y estimulante proceso que es la investigación (Sirvent, 2018; Wainerman, 2010). Por otro lado, porque escribir una tesis requiere un nuevo posicionamiento enunciativo y

constituye una experiencia vital identitaria y emocional (Carlino, 2003). Así, la existencia de espacios curriculares destinados a proporcionar orientación, acompañamiento y sostén en la ardua tarea de elaborar una tesis da cuenta del compromiso institucional con la formación para la práctica de la investigación educativa.

Moreno Bayardo (2003) conceptualiza la formación para la investigación como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación. En el caso particular de la formación de Licenciadas/os en Ciencias de la Educación, se trata de quienes se dedicarán profesionalmente a la actividad de investigación y también de quienes desarrollarán tareas de docencia, asesoramiento, diseño, desarrollo y evaluación de políticas, programas y proyectos, etc. que requieren de dicha práctica como apoyo para un mejor ejercicio profesional.

El plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Res. AU 13/13) de la Universidad Nacional del Sur contempla un espacio curricular destinado a acompañar a las y los estudiantes en el proceso de investigación que se exige como último requisito para la graduación: la elaboración de la tesina de grado. Se trata de la asignatura “Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina” (en adelante Taller V) de carácter anual, ubicada en el quinto y último año de la carrera.

La propuesta de trabajo del Taller V parte de reconocer que una tesis -como género discursivo- despliega el relato de una investigación que expone/coloca a un sujeto-estudiante como ‘autor’ de su producción (Mancovsky, 2009). Esa ‘producción’, la tesis -como textualización de la investigación- es regulada por ciertas pautas acordadas institucionalmente y formalizadas en una norma denominada reglamento de tesis. En nuestro caso, el reglamento establece que cada estudiante debe “proponer” un Director de tesis y si lo “desea” también un codirector (todo en masculino). En esa normativa, se estipulan los componentes que deben incluirse en el Proyecto de Tesis y la

Tesis, los aspectos formales que se deben cumplir en ambos documentos así como los procedimientos y plazos de tiempo para la entrega. El reglamento define, además, la composición del comité evaluador -miembros de la comunidad disciplinar de pertenencia- y brinda detalles sobre la ceremonia de ‘defensa de tesis’ que consagra (diría Bourdieu) a los nuevos miembros de la comunidad académica. Una vez aprobada y defendida, la tesis es publicada en un repositorio institucional de libre acceso disponible para quienes deseen leerla. De esta manera, una tesis no es meramente ‘un trabajo más’, ‘un último requisito a cumplir’ sino que su culminación supone un ‘ritual de pasaje’ entre el ser estudiante y ser profesional, lo que conlleva un cambio identitario (Carlino, 2003). Por lo tanto, en la experiencia de escribir una tesis se entranan múltiples dimensiones: institucional, disciplinar, vincular, subjetiva y social.

Desde esta perspectiva, la propuesta académica de Taller V amalgama un conjunto de posicionamientos y decisiones respecto de: a) el taller como dispositivo pedagógico donde hay producción, donde se hacen cosas y se aprende haciendo; b) la investigación educativa como campo de construcción de saberes y disputa de sentidos y como práctica social situada; y c) las mediaciones y temporalidades en los procesos de investigación y elaboración de una tesis. En el presente escrito se despliegan estas tres cuestiones.

El Taller de Tesis como dispositivo de formación para la investigación

El Taller como dispositivo pedagógico propone modos concretos de intervención, que tiene la capacidad de orientar, modelar, propone modos regulación y produce formas de subjetivación. Como sostienen Bourdieu y Passeron (2006), el oficio de estudiante universitario consiste en un producir que es producirse como alguien capaz de producir; de modo que la formación en determinadas prácticas de la investigación va configurando particulares modos de ser, pensar y sentir la investigación, esto es, un particular *habitus* investigativo.

El Taller definido como espacio para el hacer, pensar y sentir brinda la posibilidad de llevar a cabo el trabajo de investigación ‘con otros’. Con compañeros/as que se encuentran emprendiendo la misma tarea y en su devenir atraviesan similares dudas, miedos e inquietudes.

Esto resulta relevante, si se tiene en cuenta que al promover el trabajo conjunto basado en relaciones de cooperación - es decir, promoviendo la dimensión colectiva y colaborativa de la producción de conocimientos- la lógica del Taller entra en tensión con las lógicas productivista, individualista, competitiva, fragmentada y fragmentaria que atraviesan las prácticas hegemónicas de investigación en el ámbito académico. Cuestión que no resulta menor si se considera que el Taller V constituye un momento iniciático en la práctica de la investigación, es una de las primeras experiencias de socialización en las reglas de juego del campo de la investigación educativa en las que el ‘hacer’ consiste en un ‘hacerse’.

El taller como espacio social vincula mediante rituales de trabajo (Sennett, 2009). En nuestro caso, un trabajo de tipo intelectual, una artesanía intelectual -en términos de Wright Mills (1994)- que requiere modos de transmisión prácticos de la mano de guías cuya fuente de autoridad descansa en un saber y un saber hacer.

A lo largo del Taller, se proponen diferentes actividades grupales y/o individuales en relación con los diferentes momentos del proceso de investigación. Se estimulan escrituras privadas (el escribir para pensar y el pensar escribiendo), grupos de discusión (que permiten problematizar y revisar los propios puntos de vista), escrituras públicas (escribir para comunicar) y exposiciones orales (una sistematización para otros que se convierte en ejercicio clarificador para uno/a), revisión entre pares, por mencionar algunas de las estrategias puestas en juego. Una de las cosas que hemos aprendido en estos dos años es la importancia de dedicar tiempo al trabajo reflexivo sobre el momento de génesis de la investigación, de problematizar el contexto de descubrimiento en términos de Sirvent (2018). Esto implica promover el reconocimiento de las condiciones de producción en las que se inscribe el proceso de investigación que están emprendiendo (las disputas del ‘campo’ y las lógicas de la ‘práctica’ de la investigación educativa) y la identificación de las situaciones problemáticas de la realidad que nos interpelan y desafían.

La elaboración de la tesis en el ‘campo’ y como ‘práctica’ de la investigación educativa

Uno de los posicionamientos que asumimos en el Taller y que constituye un punto de partida para iniciar el trabajo de elaboración de tesis es que no existe investigador ni investigación en abstracto, toda práctica de investigación está situada en un contexto histórico, socioestructural e institucional concreto (Sirvent, 2018). Es por ello que desde las primeras clases, proponemos a las y los estudiantes concebir la investigación -en nuestro caso la investigación educativa- como campo y práctica.

En tanto campo, la investigación educativa constituye un proceso sistemático de producción de conocimientos que supone disputas por la imposición de significados como legítimos. Es un espacio de luchas por la definición de las interpretaciones ‘legítimas’ o ‘científicas’ de la realidad educativa (Novoa, 2003). La consideración de la capacidad de los discursos de poder dominante para otorgar estatus teóricos a ciertos problemas, negando la posibilidad o el sentido de estudiar otros (Zemelman, 2006) requiere “examinar la parte que corresponde a las palabras en la construcción de los asuntos sociales” (Bourdieu, 2008b).

En el inicio de la cursada del Taller, algunos/as estudiantes tienen delimitado un tema de investigación, otros/as manifiestan varias temáticas de interés y hay quienes comienzan a preguntarse por aquello que constituirá su objeto de estudio. Desde estos diferentes puntos de partida iniciamos un conjunto de actividades orientadas a acompañar en ese proceso de elección del tema y construcción del problema de investigación tendientes a interrogar, contextualizar, explicitar los propios supuestos y conocer lo que han producido otros sobre el tema.

El campo de la investigación educativa se caracteriza por la convivencia de distintas tradiciones disciplinarias que tienen sus propios temas de discusión, textos de referencia, perspectivas de análisis, etc. Son muchos lenguajes con los que se habla de las “cosas de la educación” (Tenti Fanfani, 2010) y en ese diálogo confluyen disciplinas como la psicología, la sociología, la pedagogía, el derecho, la ciencia política, la filosofía, la antropología, la historia y otras ciencias y profesiones sociales. La tarea de escribir una tesis nos obliga a posicionarnos en relación con esos subcampos, definir en cuál/es de

ellos pretendemos hacer nuestro aporte específico y cuál será nuestra ‘comunidad de diálogo’. Es decir, nuestras tesis se incorporan a conversaciones en cursos que exigen definir con quién vamos a discutir, contra quién o sobre qué porción del conocimiento vamos a argumentar (Gargarella, 2018).

Permanentemente instamos y desplegamos estrategias que permitan a los y las estudiantes reflexionar sobre las siguientes cuestiones: ¿qué quiero investigar? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿desde dónde -desde qué perspectiva-? ¿con quiénes? y ¿cómo? Explicitar las respuestas a estos interrogantes implica realizar ‘apuestas teóricas’ que son ‘apuestas políticas’ en la medida que nos posicionan en ese campo de disputa que es la investigación educativa, visibilizando ciertas problemáticas y no otras, eligiendo determinadas categorías de nominación y legitimando particulares modos de investigar.

En tanto campo abonado por múltiples disciplinas de las ciencias sociales y humanas, la investigación educativa se configura como una práctica necesariamente diversa por la variedad de objetos y abordajes, los públicos a los que se dirige y las demandas e intereses que procura atender. Así, la práctica de la investigación educativa abarca un conjunto de actividades sistemáticas de producción de conocimiento sobre fenómenos-procesos-objetos-sujetos educativos (Carli, 2006); sistematicidad que no es sinónimo de práctica escolarizada, rígida y lineal.

Consideramos que toda práctica de investigación se caracteriza por su carácter recursivo, sus idas y vueltas, los falsos comienzos, las vacilaciones, los callejones sin salida y los renunciamientos (Bourdieu, 2008a). Si bien existe una imagen mistificada de la investigación como un recorrido perfectamente ajustado entre lo diseñado e implementado, es importante visibilizar el ‘detrás de escena’, el sinuoso proceso detrás de bambalinas que los productos académicos ‘acabados’ en sus diversos formatos (reportes de investigación, *papers*, tesis, etc.) tanto se empeñan en ocultar. En el Taller consideramos que es esa “cocina de la investigación”, entendida como el conjunto de procedimientos metodológicos concretos, los caminos elegidos en el quehacer cotidiano de la investigación (Sirvent, 2018), la que debe constituirse en objeto de enseñanza en los procesos de formación.

A lo largo del año proponemos distintas tareas que permiten ir transitando desde la delimitación del tema a la construcción del problema de investigación, la construcción del estado de la cuestión y la elección de los referentes conceptuales en los que se apoyarán, la definición de las estrategias metodológicas más adecuadas para la recolección, análisis e interpretación de los datos, las decisiones sobre el trabajo de campo.

Consideramos que en ese aprender haciendo guiado por la reflexión que supone la realización de una tesis, resulta fundamental la orientación, la guía de un otro en el quehacer de la investigación. En este proceso, docentes del Taller y directores/as asumimos un papel relevante como mediadores.

Mediaciones y temporalidades en el proceso de elaboración de una tesis

Investigar es emprender una aventura incierta, desafiante, creativa que no está exenta de contradicciones. Quienes acompañamos el proceso de formación para la investigación ocupamos una posición clave que nos compromete a cumplir de manera responsable, dedicada y amorosa un papel mediador que evite que las y los estudiantes queden perplejos ante un mundo inabarcable y lejano o desinteresados y desorientados en una rígida repetición de procedimientos formales.

Acompañar en los primeros pasos de la investigación y en la elaboración de una tesis de grado es una tarea que nos demanda apertura y sensibilidad, compromiso y distanciamiento. Requiere estar disponibles para proponer sin imponer, corregir sin censurar, orientar y aventurarnos en búsquedas creativas tendiendo puentes entre lo que se sabe y lo que no se sabe. Es un trabajo que nos compromete como docentes en ese cambio identitario, en ese proceso de autorización que atraviesan las y los estudiantes y que les permite asumirse como autor o autora de su propia tesis.

Retomando a Ferry (1993), consideramos que uno siempre se forma a sí mismo por mediación, pero es necesario un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo. El Taller opera como ese espacio-tiempo que requiere el proceso de formación para la investigación. Es un espacio de trabajo colectivo en el que se ponen en juego relaciones de autoridad –autorizantes, autorizados y autorizaciones- y construcciones de autonomía

–autoría, asumirse autor o autora de la propia tesis–, en el marco de múltiples regulaciones –institucionales, disciplinares, pedagógicas, etc.– en un determinado contexto socio-histórico.

De la misma manera que el aprendizaje de la investigación supone un quehacer difícil de codificar por ser en gran medida implícito y basarse en saberes prácticos; las tareas de mediación que realizamos directoras/es y docentes del Taller de Tesis también resultan complejas y escasamente objetivadas. Las prácticas de formación para la investigación no suelen ser objeto de formación, ni evaluación, no están reguladas y en gran medida se encuentran invisibilizadas. Las reglamentaciones institucionales se limitan a establecer los requisitos formales que deben cumplir quienes se proponen como directoras/es de tesis pero sin especificaciones sobre las tareas, funciones y/o responsabilidades a cumplir. Éstas se van construyendo en la práctica misma, en función de múltiples variables entre las que se destacan la relación con el saber de la investigación y con el tema de la investigación de quien acompaña en la dirección, la relación con tales saberes de quien realiza la tesis y las características que asume la dimensión vincular entre tesista y director/a.

En el caso que estamos relatando, el Taller V de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS, la falta de definición institucional del papel o la función de dirección de tesis se complejiza si se tiene en cuenta: a) que por tratarse de una carrera recientemente creada, para la mayoría de las y los docentes estas prácticas de dirección de tesis constituyen las primeras experiencias; b) la institucionalización de un espacio curricular cuyos docentes acompañan a las y los estudiantes en la elaboración de su proyecto y tesina de grado incorpora un nuevo actor en la histórica díada director/a-tesista.

El binomio tesista-director/a (que a lo sumo aceptaba una bifurcación con la figura de un/a codirector/a) se presenta como una tríada tesista-director/a-equipo docente del Taller. Se introduce así una nueva mediación en la relación formativa y en la configuración de esa tríada no contamos con definiciones previas que sirvan de orientación. La mediación del Taller V constituye una figura con funciones y relaciones que se encuentran en construcción.

En esa construcción, como docentes del Taller buscamos realizar intervenciones respetuosas de la perspectiva de las y los directores que serán quienes, finalizado el cursado de la asignatura, continuarán trabajando con las/los tesis. Igualmente, consideramos necesaria la definición de acuerdos mínimos que permitan llevar adelante nuestra tarea de andamiaje, acompañamiento y orientación que reclaman las y los estudiantes.

La multiplicidad de puntos de vista que señalan/revisan/comentan/criticán el trabajo de investigación en toda comunidad académica, se hace presente en el Taller en las miradas de compañeras y compañeros, docentes y directoras/es así como en las conjeturas que se anticipan de las perspectivas de los jurados evaluadores. Esta diversidad de perspectivas enriquece el trabajo colectivo, al proporcionar distintos puntos de vista, ampliar los horizontes teóricos y permitir interrogar los supuestos de partida de la mano de discusiones o categorías construidas en otros campos. Pero también advertimos las desorientaciones e incertidumbres que provoca esta situación polifónica, por lo que insistimos y promovemos que sean las/os estudiantes quienes ponderen las distintas alternativas y se posicionen tomando una decisión fundada. Observamos que se convierte en un importante desafío asumir la propia autoría de una tesis.

Además, es necesario considerar que la elaboración de la tesis supone el cruce de distintas temporalidades. Los tiempos personales se entran con los tiempos institucionales, aquellos normados, prescriptos pero también aquellos implícitos, los tiempos deseados y los tiempos de la investigación, aquellos necesarios para la revisión de las decisiones tomadas. Tiempos de reflexión que posibiliten los ‘virajes’, los cambios de perspectiva, las redefiniciones de lo planeado que en ocasiones suele ser vivido como un empezar de nuevo, con un ‘no avancé nada’ o ‘no puedo avanzar’, etc. provocando ansiedad en las y los estudiantes, sentimientos de frustración, desorientación.

El ritmo de trabajo propuesto por el Taller se entrama con los tiempos definidos por otros espacios curriculares que se cursan en simultáneo, los tiempos prescriptos en el plan de estudios de la carrera, los plazos estipulados por el Reglamento de tesis y los tiempos individuales en los que se busca conciliar vida personal y estudio, estudio y trabajo, estudio y tareas de cuidado en el hogar, etc. Tiempos de la investigación, tiempos

personales y tiempos institucionales enraizados en un contexto que promueve pensamientos rápidos y producciones ligeras. Aquí se presenta otro desafío, el de promover y sostener espacios para el pensar, para un 'pensar lento' en medio de los tiempos vertiginosos que vivimos en la actualidad.

Reflexiones finales

En este breve escrito se explicitaron los principales supuestos y decisiones que sustentan y orientan la propuesta de trabajo de un taller de tesis en la formación de grado en el campo de las ciencias de la educación. Como espacio curricular ubicado en el último año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS, el Taller V se convierte en un potente “anализador institucional”, al decir de Lourau (1975) en tanto revela, provoca y obliga a hablar a distintos aspectos de la organización universitaria.

En primer lugar, y aunque no se haya focalizado en ello en este escrito, desde un punto de vista cuantitativo, el análisis de ‘quiénes llegan’ a Taller V permite advertir el desgranamiento que acontece a lo largo de una carrera que recibe alrededor de 100 inscriptos en 1º año y acompaña cada año a no más de 18 estudiantes en la elaboración de sus tesinas. Desde un punto de vista cualitativo, el análisis de las tesis que se comienzan a elaborar en el taller permite identificar las temáticas de estudio que prevalecen, las áreas del campo de las ciencias de la educación más elegidas por las y los estudiantes, las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas que predominan lo cual permite ir reconociendo el “perfil de la carrera”. Desde una perspectiva institucional, cabe preguntarnos ¿qué responsabilidad le cabe a la institución -a nivel de la carrera- en la delimitación, orientación de los temas? ¿cómo promover que dicha elección vaya más allá del ‘a mí me gusta’, ‘a mí me interesa’? ¿qué problemáticas requieren ser visibilizadas, problematizadas, estudiadas en el campo de la investigación educativa? Esto nos coloca como carrera de reciente creación ante el desafío de tejer relaciones con otros actores del campo educativo (sindicatos, organizaciones sociales, docentes de los distintos niveles educativos, etc.) para construir la demanda de investigación educativa.

En segundo lugar, colocar las lentes en un espacio curricular como Taller V permite analizar y visibilizar una serie de problemáticas vinculadas a la formación universitaria, presentes más allá del campo de las ciencias de la educación.

Por un lado, la complejidad de la formación para la investigación en el nivel del grado. Así como el ingreso a la universidad implica adentrarse en un universo cultural desconocido que exige apropiarse de nuevos lenguajes, formas de organización y pautas de acción, los inicios en la práctica de la investigación también requieren procesos de aprendizaje y afiliación en que resultan fundamentales el acompañamiento y la mediación. Iniciarse en la práctica de la investigación en un campo de conocimiento específico implica apropiarse de códigos, lógicas, formas de producción y comunicación particulares. En esta etapa iniciática donde se sientan las bases de una matriz investigativa resulta fundamental la orientación no sólo en el saber y saber hacer que conduzcan a un quehacer investigativo sistemático y riguroso sino también en cuestiones éticas de la investigación inherentes a toda práctica comprometida. Esto conlleva a analizar la complejidad y las condiciones en que se desarrolla el trabajo de mediación. En general, el trabajo de dirección de tesis de grado en la universidad constituye una tarea escasamente definida y regulada, poco reconocida y valorada incluso por docentes abocados a la actividad de investigación, pero más comprometidos con la producción de conocimientos disciplinares y la dirección u orientación en el nivel de posgrado que con la formación para la investigación de estudiantes de grado.

Por otro lado, una mirada a la literatura sobre el campo de estudios de la educación superior permite afirmar que una de las principales problemáticas de la formación universitaria a nivel mundial es la prolongación de la duración real de los estudios más allá de lo establecido en los planes de estudio. El fenómeno ‘todo menos la tesis’ da cuenta de la relevancia de este factor en la baja tasa de graduación universitaria. En este contexto, la existencia de espacios curriculares para la elaboración de tesis de grado supone reconocer la responsabilidad institucional de la universidad en la formación para la investigación en el nivel del grado.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. (2008a). “La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París)” en Bourdieu, P. (2008b). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Editorial Akal.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CARLI, S. (2006). “La investigación en educación en Argentina” en *Cuadernos de Educación* N° 4, Vol. 4, pp. 11-21
- CARLINO, P. (2003). “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo. pp. 1-10.
- FERRY, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA/Noveduc.
- GARGARELLA, R. (2018). “Consejos para tesis: comunidades de diálogo” Disponible en: <http://seminariogargarella.blogspot.com/2018/11/consejo-para-tesis-comunidades-de.html>
- LOURAU, R (1975). *El análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu
- MANCOVSKY, V. (2009). “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral”. *Revista Argentina de Educación Superior*. Año 1, N° 1. pp. 201-2016.
- MORENO BAYARDO, M. G., SÁNCHEZ PUENTES, R., ARREDONDO GALVÁN, A. M., PÉREZ RIVERA, G. y KLINGLER KAUFMAN, C. (2003) “Formación para la investigación” en DUCOING WATTI, P. (Coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*, México: COMIE.
- NOVOA, A. (2003). “Repensar la disciplina de la historia de la educación” en Popkewitz, Franklin, B. y Pereyra, M. (Comp.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Ediciones Pomares.

- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- SIRVENT, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad” en REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I., POTASCHNER, E. (Coords.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- TENTI FANFANI, E. (2010) “Notas sobre la estructura del campo de las ciencias de la educación” en *Revista Espacios en Blanco*, N°20, NEES, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pp. 57-79.
- WAINERMAN, C. (2010). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- WRIGHT MILLS, CH. (1994). *La imaginación sociológica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ZEMELMAN, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. pp. 107-122.



**SECCIÓN:
RELATOS DE
INVESTIGACIÓN**

SOBRE EL PROYECTO DE TESINA

Narela Borrello
narela.borrello@gmail.com

Primeras palabras

El cursado del Taller Integrador V y la elaboración del proyecto de investigación han sido una experiencia novedosa y enriquecedora como estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y como tesista. Es de valorar la existencia de este espacio curricular en formato de taller que tiene como principal propósito “acompañar a los estudiantes en el proceso de elaboración de su tesis de licenciatura”². Tal reconocimiento se estima aún más en circunstancias excepcionales e inéditas: frente a una pandemia generada por el virus COVID-19, situación que nos encontró en aislamiento físico cumpliendo una cuarentena obligatoria, indicada por el gobierno nacional.

En primera instancia, me explayaré siguiendo las primeras vivencias que recuerde y los sentires más a flor de piel para, a partir de ahí, ir reconstruyendo el proceso de investigación de la mano de la necesaria justificación teórica. Como recurso para seguir adelante me guiaré por las anotaciones, frases y momentos descriptos en el cuaderno de tesis. Respecto del cuaderno de campo o la bitácora Mills afirma que “*en ese archivo, vosotros, como trabajadores intelectuales, procuraréis reunir lo que estás haciendo intelectualmente y lo que estáis experimentando como personas*” (1961: 207). Este objeto ha sido elemental durante todo el año no solo a modo de registro de las clases, las reuniones y otros acontecimientos vinculados al proyecto de tesina en construcción, sino también para poner en palabras esas cosas del orden de lo abstracto, de lo que no es palpable pero que hacen a la investigación como proceso y visibilizan la implicación del investigador en toda su expresión: ideas, emociones, sensaciones.

A lo largo de la cursada del Taller, reconozco cuatro momentos que fueron nodales para el devenir del último borrador del proyecto de tesina entregado. En primer lugar, durante el primer cuatrimestre del año, la participación en el foro N°1 de las

² Programa de Taller Integrador V: Práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina (p. 1)

consignas del Taller; luego, la construcción del Estado de la Cuestión y la posterior entrega del primer borrador del proyecto. Por último, ya en el segundo cuatrimestre, la revisión del borrador al interior del grupo de lectura y escritura. Todas estas instancias han puesto en jaque mi actitud de indecisión y autoexigencia para resolver las actividades propuestas, independientemente del contexto.

Primer nodo

La participación en el foro a inicios de mayo (fecha que ahora resulta muy lejana) requería precisar, ajustar, definir nuestro interés... definir el 'algo' como comienzo del proceso de investigación. A continuación, transcribo toda mi intervención en ese foro, porque explica en palabras lo que tenía en la cabeza en ese momento:

“¡Buen día a todas y todos!

*Si por mi fuera me propondría que mi tesis tenga repercusión en todos los niveles y modalidades del sistema, pero desde los mismos autores y con un poco de sentido común, eso no es ni **viable** ni mucho menos. Aquí aparece entonces la necesidad de recortar, de circunscribir, de acotar, de... **tomar decisiones!***

*Tengo **2 posibles temas** para contar que nada tienen que ver entre sí (y aquí la dificultad para decidir). Por un lado, siempre me ha interesado el nivel inicial, el derecho a la educación de los niños, sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, a partir de experiencias durante la carrera me han hecho reflexionar sobre la formación que tienen los profesionales de las carreras de carácter más técnico en nuestra Universidad que se desempeñan como docentes.*

Siguiendo el primer tema, me gustaría focalizarlo en el distrito de Coronel Rosales (y esto me interesa mucho por el aporte a lo educativo de mi ciudad que significaría) mientras que el segundo tema da por sentado que será en el terreno de la UNS.

Gracias por el espacio”³.

La dificultad para recortar, la cuestión de la viabilidad y las resistencias a tomar decisiones priman en la respuesta al foro de la tercera semana de clases y continuarían manteniéndose presentes durante todo el año, a tal punto de que dos de los subtítulos para el coloquio final se denominen “*Poner en marcha las decisiones*” y “*La cuestión de la viabilidad*”. Me referiré a esta instancia de coloquio más adelante. En relación al recorte sobre el objeto de estudio “*tampoco hay que olvidar que, en el caso de una tesis de licenciatura, estamos hablando de un trabajo más bien corto, una práctica, un ejercicio que nos prepara para la vida académica y nos enseña los rudimentos del trabajo de investigación*”, plantea Nacuzzi (2010: 25). Teniendo las palabras de la autora presentes, el tema de mi investigación resultó ser una conjunción de los dos temas mencionados en el foro: la formación de los docentes que se desempeñarán en el Nivel Inicial.

Segundo nodo

Sobre el Estado de la Cuestión, como lo prefiere llamar Nacuzzi (2010), destaco el proceso de su construcción porque implicó no solo muchas horas de buceo bibliográfico y tiempo frente a la pantalla con una panza de 7 meses de gestación; sino porque su necesaria coherencia y cohesión tanto con los objetivos y las preguntas de investigación y con las decisiones metodológicas implicó su constante modificación, mención a nuevos autores y más horas de buceo bibliográfico y tiempo frente a la pantalla ahora sí con una compañera a upa. La misma autora plantea que “*hay una relación muy simbiótica entre la revisión bibliográfica que lleva a redactar el EC y los objetivos que proponemos para nuestro trabajo de investigación*” (Nacuzzi, 2010: 124). Más aún, es imprescindible que a esta altura vuelva a corroborar la pertinencia de los estudios descriptos sobre ‘cómo están las cosas’ e incorpore otros provistos por docentes allegados a la temática en estudio.

³ El destacado no está en el original.

Tercer nodo

Hernandez Sampieri plantea que *“las investigaciones se originan de ideas, sin importar qué tipo de paradigma fundamente nuestro estudio ni el enfoque que habremos de seguir”* (2014: 24). La entrega del primer borrador del proyecto fue finalizar un proceso; proceso colmado de miedos sobre cómo escribir mi idea para que no sea malinterpretada, de inseguridades porque no fue fácil comprender ni asumir que no sería la redacción acabada, y de expectativas porque finalmente todos los apartados que se pedían en la consigna no estaban resaltados de color rojo ni su desarrollo en blanco. En pos de realizar la entrega, fueron nodales dos encuentros con mi directora, Cristina Adrián.

Cuarto nodo

Adentrados en el segundo cuatrimestre, cuando todos nos esperábamos la fecha de entrega del segundo borrador, desde el Taller se nos propuso un trabajo bajo la modalidad de grupos de lectura y escritura como ejercicio valioso; como *“dispositivo que otorga importancia a los productos intermedios, hace visible que la escritura es un proceso extendido en el tiempo y muestra que el trabajo interactivo con borradores es intrínseco a la actividad científica”* (Consigna, s/p).

Era parte de nuestra elección conformar los grupos por afinidad temática o por lazos de amistad con nuestros compañeros o compañeras. Junto a Eleonora Nyez y Carolina Ibarra optamos por el segundo criterio; ya nos habíamos habituado a trabajar juntas en cuarto año y nos inscribimos en las mismas materias optativas en el corriente ciclo lectivo... conocíamos nuestros modos de redactar, de organizar los tiempos de cursada y de estudio... hasta nuestros modos de pensar.

Empero, conociendo todo esto, el intercambio de los borradores me generó un sentimiento de compromiso que no había sentido antes por dos motivos. Por un lado, por tener que revisar las producciones de un otro en mis mismas condiciones, un par, que también tenía expectativas respecto de las devoluciones. Eso me llevó a tomarme muy en serio las sugerencias y los comentarios que añadía al margen de los párrafos de mis compañeras por la importancia que significaba para mí realizar una actividad como esta.

Por otro lado, implicó un momento de introspección a mi trabajo, en búsqueda de esclarecer, explicitar y justificar lo mejor posible mi punto sobre cada apartado temiendo grandes revisiones y/o no dando lugar a comentarios con una connotación negativa. No porque no fuera a valorar las sugerencias de mis compañeras sino para reprimir ese sentimiento de riesgo al que Bourdieu (2008) opone a una exhibición, un show. Si bien Richards (en Becker, 2011) justifica la importancia y lo beneficioso de confiar en la mirada de otros con una trayectoria similar a la propia, cuesta desprenderse de la sensación de exhibición.

De todos modos, llegado el momento del intercambio, fue muy fluida la conversación y bien aceptadas todas las sugerencias, las que, como nos aclaramos en varias oportunidades, eran invitaciones a pensar, a repensar, a ampliar...

Sobre la tesis y la vida que pasa durante la tesis

Así como desde el Taller se nos propuso un trabajo en grupos de lectura y escritura, también participamos de dos conversatorios con graduadas y tesisistas de la carrera. En uno de ellos, una graduada dijo “*pasa la vida durante la tesis*” en tono irónico. Sin embargo, para mí resultó una frase muy significativa.

El 13 de octubre del año pasado me enteré que estaba embarazada, cuatro días antes de llevar adelante el primer encuentro de la Práctica Profesional Supervisada. El 24 de mayo de este año a las 19.21 nació Jazmín Piantanida Borrello. Las ideas del proyecto de tesina para ese momento aún no ajustadas ya convivían con mis emociones por el embarazo y la vida de Jazmín se fue gestando entre buceos en repositorios institucionales y otros.

Lejos de ser una descripción anecdótica su presencia es motor de esfuerzo, de pensamientos positivos y de intenciones de recibirme en el corto plazo; es por esto que el foco este año estaba puesto en lograr la redacción del proyecto lo más acabada posible y aprobar el taller. Su presencia también se ha puesto en evidencia en los encuentros sincrónicos del Taller, en las reuniones con Cristina y con el PGI y en las clases de las materias optativas en curso; pero esto sí ya es del orden de lo anecdótico.

Este análisis sobre las tensiones entre la vida y la tesis es oportuno de enriquecer recuperando una frase que me ha acompañado durante toda la carrera y resignificarla una vez más explícitamente. Siempre tengo presente que en una de las clases del Taller Integrador I: Problemática Educativa Contemporánea se usó como disparador de una actividad de reflexión individual la siguiente frase de Jorge Larrosa (2011): *“Podríamos decir que la experiencia es ‘eso que me pasa’. No eso que pasa, sino ‘eso’ que ‘me’ pasa”*.

En 2016, estas palabras me ayudaron a repensar las primeras salidas al campo como estudiante de primer año, con otras expectativas e incertidumbres, pensando todas las nuevas experiencias y todo eso “que me pasaba” como instancias de aprendizaje. Ya en 2019, para concretar el portafolios que se nos propuso desde el Taller Integrador IV: Práctica Profesional Supervisada como dispositivo de evaluación, la frase fue fundamental para destacar las experiencias más significativas vividas en el taller.

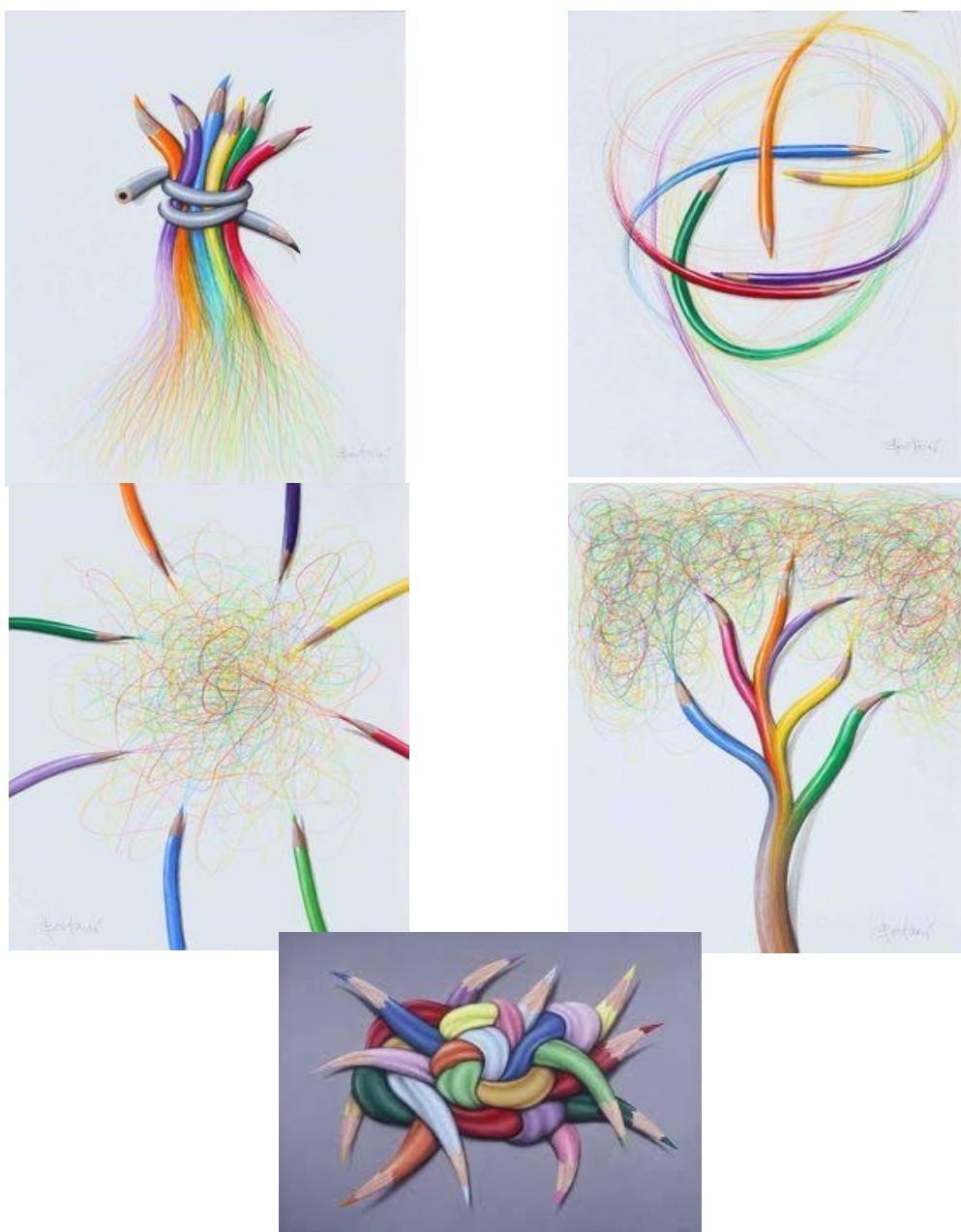
“No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí (...) Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar” (Larrosa, 2011: 3) continúa explicando el autor. Si tuviera que dar cuenta qué experiencias tuvieron lugar en mí este año debo referirme a experiencias del orden de lo maternal con el embarazo, parto y puerperio y experiencias del orden de lo académico (atravesadas por lo maternal) que tienen que ver con el inicio de un proceso de investigación, con mi desempeño en el Taller como dispositivo para acompañar ese inicio tan fluctuante e incierto del camino y con la participación en espacios de conversatorios con pares, docentes y otros estudiantes como encuentros para dar cuenta de los avances, retrocesos, oportunidades y renunciamientos en el sendero transitado.

Nodo bisagra: sobre la consigna final

Los encuentros ‘Entre tesis y tesistas’ tuvieron como propósito compartir los componentes centrales de nuestros proyectos de investigación. Lo denomino nodo bisagra porque llegar a esa instancia fue una escalada de cinco años y porque, de ahora en más, la condición de alumna regular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación se pierde

y muta a tesista, sin calendario académico, sin régimen de clases, con un docente director, la memoria de la computadora colmada de documentos digitales por leer y la inmersión en el campo por delante.

El hecho de que mi nombre y el título preliminar de mi tesina se hayan difundido por las redes sociales ya me movilizaba, exponer frente a mis compañeras (a esta altura amigas) y a docentes del Departamento con quienes compartí espacios curriculares años anteriores más aún. El puerperio y el contexto de aislamiento ayudaban a sumar nervios.



Para la presentación decidí utilizar como recurso algunas obras de la colección “Lápices creativos”⁴ de Ernesto Bertani, artista argentino que se había recuperado en los inicios del Taller. Las imágenes muestran lápices enredados, anudados, trazos sueltos y diferentes colores que me permitieron transmitir mis sensaciones al momento de pensar ideas, de redactar, de corregir y de revisar los borradores del proyecto; de explayar los nodos que describo por escrito ahora.

El devenir de mi exposición estuvo cargado de emoción: había preparado la presentación con mucho entusiasmo, entre los cuadraditos de Google Meet estaba presente mi familia, era uno de los últimos encuentros de los cinco talleres integradores que particularizan a la carrera y en diez minutos tenía que ser capaz de dar cuenta de mis preguntas de investigación, objetivos, estado de la cuestión, marco teórico y metodología.

Respecto de la segunda parte de la consigna, es difícil hacer referencia al relato escrito que estoy ensayando porque implica un ejercicio de meta-análisis. Si bien me gusta escribir, no suelo hacerlo respecto de mi misma. Poner en palabras el recorrido de la formación no es una tarea fácil ni cotidiana. De este modo, narrarse implica también una reflexión político-pedagógica. Entonces, pueden pensarse estas narrativas como experiencias pedagógicas y como puentes a la circulación de saberes o investigación (Felli en Insaurrealde, 2017). La reflexión y la fundamentación teórica que acompañan las palabras sirven a la reconstrucción del proceso de investigación, a materializar en qué momento del proceso uno se encuentra y como puntapié del camino a seguir.

Abrir el cierre

Suelo referirme así a este apartado que podría denominarse “conclusiones” o “últimas palabras” en pos de no encorsetar mis reflexiones como algo que se termina, que puede ser archivado. Sí se termina la cursada del Taller V (¡y de la carrera!) pero no se terminan las idas y vueltas con el recorte del objeto de estudio, los debates sobre los marcos conceptuales de referencia, las decisiones metodológicas y el trabajo de campo.

⁴ Colección completa disponible en:
http://www.ernestobertani.com.ar/colecciones_2_lapices_creativos.php

En su libro Metodología de la Investigación, Hernández Sampieri define que *“la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema”* (2014: 4). Con una enunciación tan sintética nadie esperaría que su producción abarque 634 páginas. Metafóricamente, esos casi dos renglones podrían ser las vivencias en el Taller y ahora las restantes hojas por transitar.

Nacuzzi (2010) enumera algunas de las tareas dentro del proceso de investigación como ser la delimitación del problema de interés, la definición de los objetivos, la elección de un tema novedoso y relevante y la búsqueda de un director adecuado. El énfasis puesto en la coherencia, la pertinencia y la viabilidad de los proyectos en construcción en las sucesivas clases y propuestas de trabajo del Taller se condice con las palabras de la autora:

“todo esto es posible, a veces más o menos dificultosamente y, en el peor de los casos, de las situaciones más complicadas se aprende mucho sobre los vericuetos del quehacer académico y el avance del conocimiento y la investigación en el área de la ciencia en que nos toque desempeñarnos” (Nacuzzi, 2010: 26).

Puedo afirmar que mi experiencia como tesista ha partido de ideas amplias, de una conjunción de saberes previos y de intereses personales y académicos, que se ha materializado en un documento con numerosas revisiones y sugerencias de pares, docentes y otros lectores, que representa mi posicionamiento político-pedagógico, la formación recibida durante los años previos de carrera y mis expectativas sobre mi futuro desempeño, que ha tenido nudos, lápices enredados y lapsos de distanciamiento y que han primado la compañía, el sostén y la confianza en toda la trayectoria. Tal y como agradecí en el conversatorio final, agradezco a mi directora, al Equipo de Cátedra del Taller, a mi grupo de Lectura y Escritura, a mi grupo de compañeras que son también mis amigas y a mi familia por estar conmigo.

“Pensar es luchar por el orden y a la vez por la comprensión. No debéis dejar de pensar demasiado pronto, o no llegaréis a saber todo lo que debierais; no debéis prolongarlo interminablemente, u os agotaréis. Éste es el dilema, supongo yo, que hace de la

reflexión, en los raros momentos en que se desenvuelve con más o menos éxito, el esfuerzo más apasionante de que es capaz el ser humano” (Mills, 1961: 233).

Bibliografía

- BECKER, H. (2011) “La Única Manera Correcta” y “Editar de oído”. En: *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. pp. 65-117.
- BOURDIEU, P. (2008) “La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París)”. En: BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. pp. 267-317.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2014) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Education. 6ta. Edición.
- INSAURRALDE, M., AGÜERO, C. & CABAL, M. (2017). *Tender puentes: para enseñar y aprender en la educación superior*.
- NACUZZI, L. (2010). “¿Qué es una tesis?”, “El tema y el problema”, “El plan de trabajo”, “El estado de la cuestión” y “La metodología”. En: NACUZZI, L. *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL-UBA. pp. 9-26, 29-89 y 123-152.
- SKLIAR, C. & LARROSA, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO. Disponible en: https://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf
- WRIGHT MILLS, Ch. (1994) “Apéndice sobre Artesanía Intelectual”. En: *La imaginación sociológica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. pp. 206-236.

LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE TESINA EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

María Victoria Etman
victoriaetman@gmail.com

En el siguiente relato intentaré describir el camino que transité en el cursado virtual del “Taller Integrador V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina” del quinto año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. La realidad es que se trató de uno de los mayores desafíos que he tenido que atravesar en la carrera, más que nada por lo que académicamente implica el último Taller, y por el contexto de tanta incertidumbre en el cual me tocó experimentarlo.

Una vez que los/as docentes del Taller nos presentaron la consigna del relato final, lo primero que atiné a hacer fue revisar todos los foros que, junto a mis compañeros/as, fuimos escribiendo a lo largo del año, revisar las actividades realizadas y leer mi diario de campo en el que fui escribiendo ideas, preguntas y cuestiones que fueron surgiendo en el encuentro con mis directores y mis profesores/as. En el foro inicial de Moodle me encontré con muchos mensajes expresando el temor, la ansiedad y los nervios que nos generaba estar comenzando el cursado del Taller de elaboración de tesina. Hoy, casi ocho meses después, puedo afirmar que esos sentimientos inaugurales fueron resurgiendo a lo largo del tiempo, haciéndome comprender que la investigación se trata de un proceso dialéctico en espiral de idas y vueltas constantes (Sirvent, 2016). A su vez, el mayor aprendizaje de este año fue que resulta fundamental “*aprender a confiar en que los tropiezos no son definitivos...*” (Carlino, 2003: 8), y que también son parte de este camino tan sinuoso que es la investigación.

El objetivo del siguiente relato es dar cuenta de las decisiones tomadas a lo largo del proceso de construcción del problema de investigación y aquellas en relación con las cuestiones metodológicas, reconociendo los momentos de mayor dificultad y los que resultaron gratificantes de realizar.

¿Por qué opté por explicitar la toma de decisiones a lo largo del trayecto? Justamente porque se trata de un aspecto central tanto en la investigación dentro del

campo educativo, como en las ciencias sociales en general. Investigar implica un compromiso social y ético como investigadores/as, y el proceso de elaboración debe ser cauteloso, coherente y responsable en cada decisión tomada en el camino. En primer lugar, lo que investigamos y cómo lo hacemos tiene un impacto en la realidad, por lo cual, debemos ser profundamente conscientes al momento de indagar, elaborar y escribir respecto al tema seleccionado. Se trata de un proceso que debe ser tomado con responsabilidad, teniendo en cuenta el poder que tienen las palabras. En segundo lugar, la producción de conocimiento permite acercarnos a la realidad para conocerla y comprenderla, haciendo visibles situaciones invisibilizadas, con el fin de contribuir en procesos de mejora y transformación en distintos aspectos de ella.

En relación con lo expuesto es que me gustaría regalarles una poesía contemporánea de una de mis escritoras favoritas, Tamara Grosso (2019). La misma permite dar cuenta que las palabras son nuestras futuras herramientas de trabajo y que es necesario un uso meticuloso y prolijo de ellas por el poder que adquieren.

Clases de escritura

No puedes
trabajar con las palabras
y usarlas
como si no tuvieran poder
es como ser
la policía
salir a la calle
con el arma en la cintura
acercarnosla a la cabeza
y decir que es
para cuidarnos.

Tamara Grosso en
“Cuando todo refugio se vuelva hostil”

De la elección del tema a la construcción del problema

Tal como menciona Achilli (2005), es importante tener en cuenta que si bien el tema se selecciona, el problema de investigación se debe construir. Sirvent (2016) plantea que el poder diferenciar el tema del problema ayudará a definir el objeto de la investigación. Sin embargo, la construcción del problema se trata de un proceso que no se realiza en el vacío sino que para lograrlo resulta necesario atravesar una serie de actividades entre las que se destacan la revisión de antecedentes, la construcción teórica conceptual y el conocimiento empírico (Achilli, 2005). A su vez, la elección del tema tiene un gran componente biográfico, por lo cual, también resulta fundamental realizar un recorrido retrospectivo de la trayectoria y experiencia personal, tanto por dentro como por fuera del ámbito académico.

Para comenzar, la elección del tema me resultó una decisión compleja, en tanto que, en el campo educativo existe una heterogeneidad de dimensiones que lo constituyen. A su vez, Sirvent (2016) expresa que la situación problemática es el conjunto de cuestiones que a un/a investigador/a le preocupa, fascina, asombra, desconcierta, enfrenta con su ignorancia, y lo/a motiva para investigar. En este sentido, es necesario que se seleccione un tema que -como investigadores/as- nos genere “satisfacción intelectual” (Sirvent, 2016). Es decir, que nos provoque ganas de conocer más sobre él o nos constituya un reto investigarlo.

A partir de la reflexión de un conjunto de experiencias personales, mi interés comenzó a girar en torno a la formación profesional. Sobre el inicio del Taller en el mes de Abril, creía ya tener definido el nivel educativo y, genéricamente, el tema en el que me interesaba encuadrar la investigación. Los primeros interrogantes surgieron, por un lado, durante el transcurso del 2019 cuando asistí, en calidad de observadora, a dos defensas de tesis de áreas de conocimiento diferentes. En ellas pude observar la existencia de distintos modelos de formación y de profesionales. Por un lado, pude visibilizar una formación basada en el quehacer técnico profesional, y por el otro, logré reconocer la existencia de componentes profesionales ligados al compromiso social y ético. Esto me remitió a pensar en mi trayectoria académica, en la calidez humana que identifica a todos/as los/as actores educativos que constituyen la carrera universitaria que elegí y en

la manera que esto me permite significar y reflexionar sobre mi futuro profesional como Licenciada en Ciencias de la Educación.

Nacuzzi (2010) plantea que una de las maneras más accesibles para corroborar si el tema puede ser un problema es haciéndonos preguntas. En este sentido, comencé a interrogarme sobre lo experimentado ¿Qué implica formar profesionales en la Universidad? ¿De qué depende que haya una orientación mayormente ligada a lo social? ¿Cómo se construye un profesional “humano”? ¿Se trata de una cuestión curricular? ¿O depende de la formación de los/as docente que forman esos/as futuros/as profesionales?. A su vez, me preguntaba ¿desde qué perspectiva busco comprender la formación humana? ¿Qué significa? En términos de Sirvent (2016), el problema de investigación es una suerte de espacio de interrogantes sin respuestas inmediatas que demandan un proceso de investigación: es lo que no se sabe.

Con el correr del tiempo, al realizar las actividades propuestas por el taller, comencé con la búsqueda bibliográfica de antecedentes que me permitieran sostener, recortar y respaldar conceptualmente el tema. Dicha indagación provocó que, a lo largo del recorrido, se realicen varias transformaciones conceptuales de las que intentaré dar cuenta.

En un primer momento me encontré con el término de identidad profesional, que implicó un cambio de foco en el tema; es decir, pasaría de centrar la investigación en la formación universitaria a la identidad que en ella se construye. Las lecturas me permitían afirmar que al utilizar este concepto, podía reunir el componente humano y el compromiso ético y social que implica el ser profesional. Empero creía que, según lo que a mí me interesaba investigar, era necesario seguir focalizando en la cuestión social. De este modo, opté por adentrarme en la construcción del término “identidad socio-profesional”. Se trataba de un concepto sin respaldo conceptual, por lo cual había asumido el reto de ir definiéndolo a la par del análisis de los datos que serían recolectados. La intencionalidad del término era dar cuenta de una identidad profesional con habilidades y competencias básicas que posibiliten la transformación social: sensibilidad respecto del cambio social, reflexión y análisis crítico de la realidad. Es decir, el foco se encontraba

en comprender a los/as profesionales como actores de cambio, contemplando la necesidad de transitar de una formación tecnocrática a una formación humanista del profesional.

Por su parte, en el afán por seguir realizando el recorte del tema de investigación me enfrenté a la siguiente pregunta, ¿cuál sería mi criterio de selección de carreras? Inicialmente había optado por elegir alguna de las que se encontraran en el Artículo 43 de la Ley de Educación Superior. Las mismas son denominadas de “interés público”, es decir, profesiones cuyo ejercicio pudiera comprometer o poner en riesgo de modo directo la salud, los derechos, los bienes de las personas, entre otros. Se trata de carreras que deben someterse a la evaluación externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Luego de realizar un gran buceo bibliográfico pude reconocer que varios/as autores/as consideran que, en la actualidad, nos encontramos frente a profesiones en crisis que no parecen tener las competencias adecuadas para los problemas que les exige la sociedad actual. La sociedad está exigiendo que todos/as los/as profesionales en general tengan valores asociados al respeto, al cuidado de la naturaleza, la igualdad, la libertad, entre otros. Es por esto que pude reconocer que, en realidad, el recorte de selección de las carreras lo creía pertinente porque el foco se encontraba pura y exclusivamente puesto en la dimensión social del profesional. Sin embargo, las carreras que no se encuentran dentro del Artículo 43 durante su profesión, también abordan cuestiones vinculadas a una dimensión ética. Es así que decidí seguir en la búsqueda y construir otro criterio de selección.

Tal como plantea Achilli (2005), la elaboración de un proyecto de investigación implica la organización de un plan de trabajo orientado a la construcción sistemática y metódica de conocimientos acerca de la problemática seleccionada. El 31 de Julio entregamos al Taller nuestra primera versión del proyecto. Se trató de una instancia que para mí, simplemente bastó con reorganizar y reescribir algunas de las actividades que habíamos estado elaborando en el transcurso del primer cuatrimestre. De todas formas, recuerdo que comencé a interrogarme acerca de mi objeto de estudio, los/as docentes universitarios/as: ¿Por qué me interesaba analizar la construcción identitaria de los/as estudiantes, pero desde la perspectiva de otro actor? ¿Por qué había optado por elegirlos/as? Por un lado, la bibliografía especializada me había permitido sostener mi elección en tanto se entiende que la formación -como movilizadora de la identidad- se

lleva adelante a través de diversos mediadores entre los cuales los/as docentes resultan claves. Por el otro, resultó clave la revisión de mi diario de tesis; el mismo me permitió, en ese momento particular, y a lo largo de todo el recorrido en general, mantener hábitos de autorreflexión. En él me encontré con el siguiente interrogante: ¿De qué forma los/as docentes que nos cruzamos durante la trayectoria universitaria nos ayudan en la formación de nuestra identidad profesional? Si bien entiendo que mucho de lo que los/las docentes viven como su profesión es lo que van a priorizar transmitir o enseñar a un/a otro/a, me resulta interesante analizar qué es aquello que privilegian a la hora de formar futuros/as profesionales.

En mi diario de campo tengo anotada una frase sobre la tarea de escribir del texto de Nacuzzi (2010), que me sirvió de apoyo en los momentos en donde uno siente que su escritura se encuentra estancada, inmovilizada, estática: *“la tarea de escribir es (...) gratificante y angustiante a la vez”*. Y afianzada a esta premisa es como atravesé el paso del tiempo que implicó tener que seguir recortando el problema de investigación y tomar decisiones sobre ello, abrir nuevos interrogantes, y conocer nuevos referentes conceptuales. En palabras de Jelin (2019), siempre hay que estar dispuestos a perder, a que las cosas no sean como a uno le gusta, porque *“sí vamos solo a buscar aquellos datos que corroboren lo que nosotras creemos, no perdamos el tiempo (...)”*. Por lo cual, mi investigación volvió a sufrir otra transformación conceptual con todo lo que eso conlleva: nuevo planteo de objetivos y preguntas de investigación. La misma no me terminaba de convencer, pero comprendía que se trataba de seguir ahondando en la complejidad del problema. En un encuentro con mi directora y codirector pude reconocer que no podía separar la dimensión social de la técnica y ética profesional, sino que se trata de tres cuestiones indisolubles y que al abordarlas articuladamente, hacen a una formación universitaria integral. La bibliografía especializada me permitió comprender que el fervor social no basta por sí solo, sino que la formación tiene que estar respaldada por una efectiva competencia técnica y fundamentalmente ética. Es decir, no se trata de formar profesionales sólidos en su disciplina, sino profesionales -ciudadanos/as- con sensibilidad y conciencia social.

Una de las decisiones centrales se encontró signada por la discusión en torno al término “identidad.” Se trata de un campo en constante debate, por lo cual, resulta

necesario especificar la manera en que decidí comprenderlo. Esto es así, en parte, porque el concepto o bien, se puede comprender como un proceso -tal como pretendo abordar en mi investigación-, o bien como un estado. En términos de Arfuch (2002), se trata de una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad. En este sentido, decidí utilizar el término de procesos identitarios.

En virtud de lo expuesto es que el tema de investigación quedó, hasta el momento, delineado de la siguiente manera: la perspectiva de los/as docentes universitarios/as respecto a los procesos identitarios que se desarrollan en la formación inicial. Si bien no he mencionado la construcción de los objetivos, los mismos fueron mutando junto con el recorte y construcción del problema. Se trató de un proceso de reescritura que por momentos resultó árido, angustiante, aunque satisfactorio a la vez. En este sentido, el objetivo general que logré definir para presentarle al Taller la “última” versión del proyecto, se basa en analizar las perspectivas de los/as docentes de la Licenciatura en Enfermería e Ingeniería Civil de la Universidad Nacional del Sur, respecto de los procesos identitarios profesionales que se desarrollan durante la formación inicial de los/as estudiantes. Específicamente, intentaré:

- Analizar las relaciones que se pueden establecer entre las trayectorias académicas, personales y/o profesionales de los/as docentes y aquellos rasgos que consideran relevantes en la formación pre-profesional de los/as alumnos/as.
- Identificar los saberes y valores propios de la ética profesional que los/as docentes reconocen como necesarios en la formación pre-profesional.
- Caracterizar los espacios de experiencias universitarias que los/as docentes identifican como importantes para desarrollar la dimensión social de la profesión.
- Identificar las relaciones y/o tensiones que se establecen entre la perspectiva de los/as docentes y los planes de estudio de cada carrera, acerca de los rasgos identitarios profesionales que se privilegian en cada una.

Respecto a las decisiones metodológicas

A lo largo de la carrera llevé adelante varios trabajos de investigación de carácter cualitativo. Los mismos me resultaron muy significativos e interesantes por lo que, al momento de decidir la metodología a emplear, no dudé en llevar adelante la investigación desde esta perspectiva. Si bien considero que he aprehendido la lógica y algo de la técnica que requiere dicha metodología, al momento de realizar el proyecto de tesina resultó necesario revisar la bibliografía abordada en la materia “Investigación educativa II”.

En un primer momento, la revisión bibliográfica de antecedentes sobre el tema, me permitió orientar la elección del diseño de investigación. Gran parte de las investigaciones recolectadas que abordaban el concepto de identidad profesional, elegían la metodología biográfica-narrativa. Sin embargo, creía que este diseño no bastaba en tanto mi interés también estaba puesto en poder analizar algunos documentos curriculares (como los planes de estudio propios de cada carrera) y realizar una comparación entre lo planteado por los/as docentes y lo que aparece en ellos. Me resulta interesante poder realizar un abordaje analítico de dichos documentos en tanto me permitirá contemplar el objeto de estudio desde diversas perspectivas entendiendo, a su vez, que los sentidos que los/as sujetos le otorguen a la formación de sus alumnos/as no se construye en el vacío, sino que también hay que situarlos a nivel curricular. En relación a esto, comprendí que el estudio de casos podría brindar un marco fundamental a la investigación en tanto, como mencionan Pantoja y Rasco (2017), permite servirse de técnicas y estrategias cualitativas diversas que permitan comprender con mayor riqueza y profundidad la complejidad de los casos en cuestión. Específicamente, opté por el estudio colectivo de casos (Stake, 1998), en tanto intentaré alcanzar una mirada holística del objeto de estudio, atendiendo a lo particular para conocer el mismo en profundidad. Los casos seleccionados para analizar son dos carreras universitarias de la Universidad Nacional del Sur: Licenciatura en Enfermería e Ingeniería Civil. En este sentido, como herramientas para la recolección de datos opté por utilizar las entrevistas semi-estructuradas individuales y el análisis de los documentos mencionados anteriormente.

A modo de conclusión

Para cerrar el relato de investigación, me parece interesante retomar lo planteado por Wainerman (2001) sobre el proceso de investigación. La autora comenta que se aprende a investigar investigando, es decir, la práctica es lo que nos permite aprender sobre el oficio del investigador. Considero que el principal desafío de todo el trayecto experimentado hasta el momento, fue realizar una investigación cuya construcción de la estructura argumentativa resulte coherente frente al constante ida y vuelta. Al no existir una aplicación metódica única sobre los pasos para la producción de conocimiento, resulta un trabajo en donde la coherencia y la meticulosidad resultan claves. Siempre podemos “volver” sobre los pasos anteriores, y así dar cuenta del carácter reflexivo de la metodología cualitativa.

Siguiendo esta misma línea, todas las actividades propuestas desde la cátedra del Taller resultaron significativas y nos ayudaron a la definición de cada uno de los elementos que componen el proyecto. Es decir, la realización de este trabajo de reflexión sobre el camino transitado durante este año, me permitió concatenar momentos y actividades que resultaron significativas de manera individual pero que al unirlos, abrieron camino para entender que en realidad, cada uno de ellos era el hilo conductor para comenzar a vivenciar el sinuoso camino de la elaboración del proyecto de tesina.

Por último, me resulta indispensable realizar una breve mención tanto a mi grupo de lectura y escritura, como a mis compañeras de carrera en general, a los/as profesores/as del Taller Integrador V y a quienes elegí como mis directores/as. Sin duda, la sinuosidad del camino hubiera sido con mayores turbulencias sin su apoyo y predisposición para transitar este camino que, al tener que experimentarlo a la distancia, resultó un poquito más complejo. Construyendo, reflexionando y aprendiendo fue como transitamos este año. Todos/as los/as actores involucrados/as directa o indirectamente con el Taller resultaron el andamiaje perfecto para alcanzar lo logrado: siempre con las palabras justas, el diálogo abierto y el abrazo virtual cálido. A su vez, considero que el tener la posibilidad de compartir este trayecto de construcción del proyecto de tesina como una materia anual dentro de la carrera, nos permitió sentirnos orientados/as y contenidos/as en todo momento pese al encontrarnos a través de una computadora.

Todos los años reafirmo que nuestra carrera es única por el poder de transformación que tiene en quienes la estudiamos, al enseñarnos a desnaturalizar cuestiones instaladas desde el sentido común, brindándonos la posibilidad de ser actores de cambio. Este considero que es nuestro compromiso inalienable como futuros/as Licenciados/as en Ciencias de la Educación: la producción de conocimiento relevante para la sociedad, movilizado por la reflexión crítica, por develar mecanismos de imposición y naturalización social.

Bibliografía

ACHILLI, E. (2005) “El proceso de investigación (iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar)”. En: *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde libros.

ARFUCH, L., CATANZARO, G. & DI CORI, P. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

CARLINO, P. (2003) “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo. pp. 1-10.

GROSSO, T. (2019). *Cuando todo refugio se vuelva hostil*. Buenos Aires: Santos Locos Poesía.

JELIN, E. (2019), Conferencia dictada en las “XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas”, La Pampa. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=vuZJulBYMF8>

NACUZZI, L. (2010). “¿Qué es una tesis?”. En: NACUZZI, L. *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL-UBA. pp. 9-26.

NACUZZI, L. (2010). “El tema y el problema”, “El plan de trabajo”, “El estado de la cuestión” y “La metodología”. En: NACUZZI, L. *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL-UBA. pp. 29-89 y 123-152.

REDON PANTOJA, S. y ANGULO RASCO, F. (coord) (2017). Capítulo 4: El estudio de caso. En: *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SIRVENT, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad”. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I., POTASCHNER, E. (Coords.). *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Teseo. pp. 155-184.

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata. 4ª Edición.

WAINERMAN, C. (2001) “Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales”. En: WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (Comp.) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere. pp. 4-16.

TRAMAS EN LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN: EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE TESINA

Julia Guerrero
juliaguerreromc@gmail.com

Introducción

Tal como señala el programa de la asignatura, el espacio curricular de “Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y elaboración de Tesina” se ubica en el 5º año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y tiene como principal propósito acompañar a los/as estudiantes en la elaboración de su tesis de grado. La propuesta de trabajo presentada por la cátedra se conforma en la intersección de tres ejes estructurantes que, a su vez, representan posicionamientos y decisiones epistemológicas, políticas y pedagógicas. Ellos son: la investigación educativa, entendida como campo y práctica, la tesis, comprendida como discurso científico-académico cuya elaboración promueve una experiencia identitaria (Carlino, 2003) y el formato taller como dispositivo pedagógico de acompañamiento y trabajo colectivo.

El presente escrito focaliza en la reflexión acerca de la elaboración de la tesina como práctica de investigación. Las dimensiones restantes serán consideradas de manera transversal, en la medida que resultan componentes indisolubles de la experiencia en cuestión. Específicamente, se aborda el proceso de construcción del proyecto de tesina a través de una narrativa que busca dar cuenta del camino trazado hasta el momento, las principales decisiones tomadas, las dudas y temores, los aspectos que facilitaron la tarea, así como las dificultades enfrentadas. Para tal fin, se retoman intervenciones realizadas en foros de intercambio propuestos por la cátedra, distintas actividades llevadas a cabo a lo largo del cursado, así como fragmentos del diario de campo en el que he plasmado ideas y preguntas en relación con el proceso de investigación iniciado.

Habilitar la experiencia: el proceso de elaboración de la tesis como práctica de investigación

Emprender un relato de investigación implica asumir cierto posicionamiento epistemológico, teórico y político respecto de la clásica tensión objetividad-subjetividad que se expresa al interior del campo de las ciencias sociales. Ello remite a una decisión crucial en la producción del presente escrito, sin duda, pero a su vez resulta reflejo del enfoque que guía el proceso de investigación iniciado en el marco de la cátedra. Antes de ahondar en ello, considero necesario realizar una serie de precisiones respecto de las categorías-ejes que resultan nodales para enmarcar la presente exposición.

Cabe enfatizar que el proceso de investigación en cuestión se desarrolla en el marco de la elaboración de la tesina de licenciatura, requisito necesario para obtener el título de grado. Como señala Carlino (2015) la tesis constituye, formalmente, la textualización de una investigación. Por tanto, su construcción implica el despliegue de una práctica de investigación que de ningún modo sucede en el vacío, sino que se encuentra situada dentro de coordenadas socio-históricas e institucionales específicas y dialoga al interior de un campo disciplinar determinado con sus propias lógicas y reglas de juego. En la complejidad de dicho entramado, se recorta la actividad de los/as estudiantes de grado que nos aventuramos inciertamente a lo que representan, por lo general, nuestros primeros pasos en la producción sistemática de conocimiento. Pero ¿por qué señalar la trama de condiciones que atraviesa la producción de los/as investigadores? O desde otro ángulo, como caras de una misma moneda, ¿por qué recuperar el lugar del/la investigador/a? Desde los supuestos epistemológicos del paradigma positivista, esto iría en desmedro del principio de neutralidad, en tanto se considera que para que el conocimiento alcanzado sea considerado válido, resulta necesario borrar toda huella que el/la investigador/a pudiera imprimir en el proceso de investigación. Por el contrario, desde el enfoque que sustenta tanto el presente relato como el estudio en cuestión, se considera que la subjetividad de quien investiga resulta indisociable, los puntos de vista ontológicos y epistemológicos a los que adhiere, sus nociones acerca de la realidad y la verdad, se encuentran presentes a lo largo de todo el recorrido investigativo (Vasilachis de Gialdino, 2006). En efecto, como proceso de construcción de conocimiento, la práctica de investigación implica un conjunto de toma de decisiones que se encuentran

íntimamente vinculadas al entramado de coordenadas socio-históricas, institucionales, disciplinares y biográficas en el que se ancla la actividad de los/as investigadores/as.

Al respecto, la literatura especializada, especialmente su vertiente antropológica, ha desarrollado desde la década de los '80 la noción de reflexividad como equivalente a la conciencia del investigador sobre su persona y sus condicionamientos (Guber, 2012). Más allá de los aportes de la etnografía, varios autores provenientes de diversos campos de conocimiento han acordado acerca de la necesidad de un hábito de autoreflexión (Wright Mills, 1994), una reflexividad obsesiva que posibilite la ruptura epistemológica (Bourdieu, 2008). Bajo esta perspectiva, la subjetividad deja de ser lo negado y se convierte en lo reconocido, abriéndose la posibilidad -o el imperativo- de trabajar con ella en la construcción de conocimiento. Sin embargo, cabe aclarar que se alude a la reflexividad no como “*lujo narcisista*” (op. cit, p. 349) sino como ejercicio crítico de la investigación social. Como señala Vasilachis de Gialdino:

“Quien realice investigación debe ser plenamente consciente de que conoce en un contexto epistemológico determinado, de que no es independiente de él (...) como persona situada, es quien conoce y el medio a través del cual conoce. Debe tener presente que sus valores, perspectivas, creencias, deseos, expectativas influyen en la percepción y en la construcción de la realidad que estudia (...)”. (2006: 8)

En virtud de lo expuesto, el presente escrito se propone focalizar en el sujeto que lleva adelante la elaboración de la tesina en tanto práctica de investigación. Para ello, considero pertinente retomar la conferencia de Jelin (2019) titulada “Avatares de la investigación crítica: cuando la realidad desafía nuestras creencias”, en la cual reflexiona acerca del lugar del investigador y la relación entre la realidad y las creencias.

¿Cuándo comienza la investigación? Para responder a tal cuestión, Jelin (2019) emprende una exposición en la que distingue entre la investigación como misterio y la investigación como burocracia. Sus diferencias se encuentran marcadas por el lugar que asume el investigador en cada una de ellas. De acuerdo con la expositora, hay algo fuera de nosotros frente a lo que somos extranjeros, por tanto, el proceso parte de una idea de

lo que es ese afuera y de lo que nos intriga. No obstante, sostiene que la investigación inicia realmente cuando lo que está afuera no coincide con las ideas que tenemos, con las que construimos o heredamos. Afirma que, sin misterio, puede haber burocracia, pero no hay un compromiso de llevar adelante investigación. Nos aconseja que si vamos a buscar los datos que corroboran lo que queremos, no perdamos el tiempo. Sobre este punto, resulta interesante entramar los planteos de Jelin (2019) con la noción de experiencia elaborada por Larrosa (2006), en tanto entiendo que en el cruce de estas ideas se vislumbra la implicancia del componente identitario en la práctica de investigación.

Larrosa (2006) advierte que en el campo educativo existe un uso y abuso de la palabra experiencia. Sin embargo, considera que casi siempre se usa sin tener conciencia de sus posibilidades teóricas, críticas y prácticas. En este caso, se trata de pensar a la experiencia como dimensión imprescindible, aunque no siempre presente, de la práctica de investigación. Podríamos sostener que el inicio de la investigación comprometida, en los términos planteados por Jelin (2019), inaugura el inicio de una experiencia en tanto, como se mencionó, comienza cuando lo que está afuera no coincide con las ideas que tenemos. Al respecto, Larrosa (2006) nos dice que no es sujeto de la experiencia aquel que una y otra vez se encuentra a sí mismo. Es decir, para que ella se produzca debe hacerse presente, necesariamente, un componente de alteridad y exterioridad (de lo contrario, no se trataría de una experiencia sino de una repetición).

La experiencia supone, a su vez, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, sino en mí. El principio de reflexividad, como elemento constitutivo, invita a pensar en un movimiento de ida y vuelta: “de ida” porque la experiencia supone un movimiento que va al encuentro de eso “que pasa”, y “de vuelta” porque el acontecimiento me afecta a mí, en lo que yo pienso, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc. Sin embargo, se trata de un sujeto capaz de dejar que algo le pase, en sus palabras, en sus representaciones, etc. Es decir, para habilitar la experiencia que demanda la investigación comprometida, en palabras de Jelin (2019), hay que estar dispuestos a perder. El sujeto de la experiencia es, por consiguiente, un sujeto expuesto. ¿A qué? A su propia transformación, a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus representaciones, etc. Por ello, cuando Jelin (2019) habla de investigación comprometida se refiere a aquella en la que nos jugamos como personas.

En la práctica de investigación, habilitar la experiencia supone habilitar una relación. Parafraseando a Larrosa (2006), el burócrata es un investigador que lleva a cabo un modo de investigación en el que no hay relación entre el proceso y su propia subjetividad. El burócrata sale a su encuentro, pero sólo en caminos de ida, es un investigador que no se deja decir nada. Por el contrario, lo importante desde el punto de vista de la experiencia, es que la práctica de investigación puede ayudarnos a transformar nuestro lenguaje (Tenti Fanfani, 2010). Pensar el quehacer investigativo desde el compromiso y el misterio, distanciarse de la actividad técnica, implicaría entonces pensar en la investigación en clave de experiencia. O al menos, de disponibilidad hacia.

En este sentido, se comprende que mostrar una experiencia no es mostrar un saber al que se ha llegado, sino transmitir una apertura. El relato de la construcción del proyecto de tesis será entendido desde esta óptica.

El proceso de elaboración de la tesis como práctica de investigación: sobre la construcción del proyecto de tesis

Cabe señalar que el proceso de investigación que relata el presente apartado adquiere ciertas particularidades marcadas por el trabajo realizado en el marco de la asignatura “Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y elaboración de la Tesina”. Como señala Carlino (2003), la elaboración de una tesis comporta dificultades que resultan intrínsecas a la tarea, sin embargo, existen contextos que pueden obstaculizar la labor o facilitarla. En este sentido, considero que la posibilidad de compartir sus escollos en un taller anual permitió recibir orientación y contención, contraponiéndose al sentimiento de soledad que implicaría enfrentar sin ningún tipo de sostén los problemas inherentes al aprendizaje de la práctica de investigación (Carlino, 2003). Las dinámicas y actividades propuestas por la cátedra trazaron un camino de sucesivos acercamientos que permitieron la definición de aspectos constitutivos del proyecto en un marco de permanente acompañamiento.

El proceso de elaboración de la tesis de licenciatura conlleva ingresar en una comunidad de prácticas desconocidas y desafiantes (op. cit), lo que constituyó una preocupación latente desde los comienzos de la materia. En uno de los primeros foros de

intercambio propuesto por la cátedra, estructurado por las preguntas “¿qué sabés acerca de lo que es una tesis? ¿qué pensás y qué sentís al saber que vas a iniciar la elaboración de tu propia tesis?”, respondí: “(...) En primer lugar, pienso en una práctica académica situada en determinado contexto socio-histórico, político e institucional (...) Al pensar en Taller V pienso, también, en una práctica formativa (...) Una experiencia que pone a quien se forma frente a su universo disciplinar complejo y frente a una realidad social compleja que lo interpela. (...) ¿Cómo me siento frente a esto? Responsable, perdida frente a un mundo gigante. Llena de incertidumbres, de miedos, rodeada de signos de interrogación. (...)”.

Al respecto, Nacuzzi (2010) señala que todo lo que sucede desde que se elige la temática hasta defender la tesis es objeto de mucha incertidumbre. Dicha afirmación resulta no sólo acertada sino ampliamente compartida entre tesistas. Frente a ello, concuerdo con Sirvent (2018) en considerar el momento de génesis de la investigación como una de las instancias más desafiantes para los/as alumnos/as que nos aventuramos en la construcción sistemática de conocimiento. En el proceso de elaboración del proyecto, la selección del tema representa la primera gran decisión que imprime cierta direccionalidad a lo que será un arduo camino de sucesivas definiciones y redefiniciones. Desde comienzos de la cursada, tenía en claro que quería investigar acerca de la formación docente inicial en las carreras de profesorado de la UNS. Asimismo, sabía que quería abordar dicho universo desde la perspectiva de sus propios/as estudiantes, es decir, que el interés se centraba en acceder a sus experiencias. De este modo, la elección de la temática de estudio contemplaba en sí misma la decisión de dónde y con quiénes trabajar. Sin duda, dicha determinación se hallaba íntimamente relacionada con la particular configuración del contexto de descubrimiento que, según Sirvent (2018), comienza a jugar su función epistemológica en la investigación desde su inicio.

El interés en torno al tema comenzó a despertarse durante el cursado de la carrera, al compartir espacios curriculares con los/as estudiantes de los profesorados en los distintos campos disciplinares que ofrece la UNS. El encuentro se produce en las llamadas “materias pedagógicas” que se dictan desde el Área Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades. En este marco, se observaron diferentes manifestaciones acerca de cómo los/as futuros/as profesores/as significan su trayecto

formativo en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los/as que se hallan inmersos/as. Esta preocupación inicial constituyó el motor de un estudio llevado a cabo en el año 2019 en la asignatura “Investigación Educativa II” (2019), que tuvo como propósito conocer las vivencias formativas de los/as estudiantes de los profesorados de la UNS en mayor profundidad. Tal como escribí en la actividad titulada “De la elección del tema a la construcción del problema de investigación” propuesta por la cátedra: *“Esta experiencia permitió entrever que el escenario de la formación docente inicial en el contexto de la UNS reviste un carácter sumamente complejo. Esto posee su correlato en las experiencias que los sujetos vivencian en su seno”*. En virtud de dicha premisa, comenzó a delinearse la situación problemática, entendida como el conjunto de cuestiones que nos preocupan, nos enfrentan a nuestra ignorancia y nos empuja a investigar (Sirvent, 2018).

Sobre este punto es donde adquiere importancia la función de la problematización del contexto de descubrimiento como génesis de la investigación. Hoy, a la luz del recorrido hecho y gracias a los aportes de mi directora y de los/as docentes del Taller, comprendo el carácter vertebral de tal ejercicio para la construcción del problema de estudio, así como su riqueza para la reflexión sobre la práctica investigativa.

Como mencioné, sobre el comienzo del cursado tenía ciertas ideas respecto a la elección del tema de estudio. En uno de los primeros borradores que componen mi diario de campo, seguido del título “Tema”, redacté: *“la formación docente inicial en la Universidad Nacional del Sur, desde la perspectiva de sus estudiantes”*. Tal como señala Piovani (2018), estos grandes temas de interés no son directamente investigables por su grado de abstracción y amplitud, aunque pueden constituirse eventualmente en un problema de investigación. No obstante, dicha operación no se realiza de un momento a otro, su proceso es complejo y no lineal. En este sentido, creo que el ejercicio de problematización del “recorte” de estudio permitió no sólo la construcción comprometida del problema, sino que marcó el verdadero inicio de la experiencia de investigación en tanto me enfrentó a la ignorancia, a la incertidumbre y el misterio. En palabras de Sirvent (2018), problematizar implica traspasar con una pregunta la apariencia de los fenómenos para descubrir la trama de los factores que dan cuenta de por qué las cosas son como son

y no de otra manera, y por tanto pueden ser de otro modo. Sobre este punto, considero pertinente señalar el rol que cumplió mi directora de tesis en tal cuestión.

En los primeros meses del año, me contacté con quien consideré la persona adecuada para acompañarme en la elaboración de la tesis. En la primera conversación que mantuvimos, manifesté mi interés por indagar acerca de la formación docente inicial en los profesorados para el nivel medio y superior de la UNS. Hasta el momento, sólo pensaba enfocarme en las vivencias subjetivas de sus estudiantes. Creía que incluir otras dimensiones (por ejemplo, la curricular) implicaba desviarme, atenuar o quitar el foco de lo que realmente me interesaba. Durante el intercambio, varias intervenciones de mi directora me llevaron a comprender que, en el afán por centrarme en el sujeto en formación, estaba asumiendo una perspectiva sustancialista (Bourdieu, 2008), como si sus vivencias y expresiones constituyeran unidades autodefinidas e independientes. Por ignorancia, por naturalización o por resistencia, me encontré pensando el estudio en términos de “*fragmentos aislados*” (Achilli, 2005: 44). A partir de allí entendí que, para acceder a la complejidad que al fin y al cabo me había movilizado a investigar sobre tal cuestión, debía asumir un enfoque relacional, lo que demandaba atender la red de interrelaciones que le conceden al objeto de estudio sus propiedades más distintas. Prontamente, esta idea se convirtió en el eje vertebrador del proceso de construcción del proyecto de tesis, un posicionamiento epistemológico que intenté que guardara coherencia con las distintas decisiones teórico-metodológicas tomadas. Ello implicó un gran desafío no sólo en términos de conocimiento sino también de permanente reflexividad crítica.

Antes de la conversación con mi directora, sólo contaba con la elección del tema. Lo que devino luego de sus observaciones, fue el proceso de elaboración del problema de investigación. De acuerdo con Achilli (2005), dicha construcción no se realiza en el vacío, sino que implica un conjunto de actividades entre las que se encuentra la revisión de antecedentes y la construcción teórica conceptual.

La búsqueda de bibliografía me enfrentó a un campo de conocimiento polifónico y multidimensional. En Argentina, la formación docente inicial ha sido un centro de preocupación permanente hacia el cual confluyen numerosas investigaciones. En efecto,

se trata de una realidad conflictiva signada por diversos intereses que la han colocado, desde el origen mismo del sistema educativo, como un espacio privilegiado de discusión. Es por ello que dentro del campo de las Ciencias de la Educación se la concibe como un área de estudio clásica. De inmediato, esto despertó una gran preocupación: ¿que podría aportar mi tesis a un área de conocimiento ampliamente explorada? A raíz de esta inquietud, comencé a problematizar el contexto de descubrimiento, ejercicio que hasta el momento daba por “saldado”.

La bibliografía especializada advierte que la formación de docentes en nuestro país se ha desarrollado históricamente en instituciones con funciones, cualidades y tradiciones diferenciadas. En este marco, se reconoce que la configuración de la universidad en tanto ámbito formador muestra ciertas notas distintivas, producto de la especificidad de las lógicas en las que se apoya. Las indagaciones que retoman de manera central la perspectiva estudiantil demuestran que esto no resulta inocuo en sus aprendizajes. De este modo, la reconstrucción socio-histórica de la formación docente universitaria, necesaria para la contextualización del problema, posibilitó la comprensión de la dimensión institucional como elemento indisoluble de las experiencias de los/as estudiantes. A su vez, la elaboración del estado de la cuestión permitió visibilizar que, en Argentina, las propuestas formativas varían, a su vez, en virtud de los rasgos que le imprime cada establecimiento particular, con su historia, sus actores, sus dinámicas, su diferenciación interna, etc.

Estos sucesivos acercamientos posibilitaron iluminar y delinear, progresivamente, la situación problemática en tanto génesis de la investigación. A partir de diversas lecturas e intercambios tanto con mi directora como con los/as docentes del Taller, comencé a plasmar en preguntas “*lo que me preocupaba*” (Sirvent, 2018) sobre el tema. Las primeras versiones, de acuerdo con mi diario, fueron: “*¿Cómo significan los/as estudiantes su trayectoria de formación docente inicial? ¿Cómo se relaciona con la propuesta curricular? ¿Cómo se relaciona con el marco institucional que provee la UNS? ¿Qué sentidos construyen en torno a la propuesta formativa? ¿Qué experiencias valoran como transformadoras?*”. Seguido de ello, escribí: “*No quiero relevar demandas inmediatas de los/as estudiantes. Quiero comprender sus trayectorias en tanto entramados de sentidos y la forma en que éstas dialogan con la dimensión institucional y curricular. Quiero*

comprender cómo estos tres aspectos se significan mutuamente y crean una experiencia particular, irreplicable en otra localidad”. Sobre este punto, noto el gran cambio de enfoque con respecto a mis ideas iniciales.

Si bien la revisión bibliográfica mostró la existencia de investigaciones que abordan la perspectiva de estudiantes y egresados/as de profesados en distintas disciplinas respecto de su formación en la UNS, la tesis apuesta -en el marco de una producción sistemática y metódica de conocimiento- a la profundización de las comprensiones a las que se ha arribado. Por ello, en la elaboración del proyecto, los esfuerzos se concentraron en la construcción de referentes conceptuales que permitieran atender a la complejidad de interrelaciones contextuales que conforman la problemática de estudio. Ellos definen, o intentan definir, una determinada direccionalidad teórica. En este sentido, concuerdo con Morin (1984) al señalar que *“una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida.”* (Achilli, 2005: 51).

En líneas generales, el propósito que guió la construcción conceptual fue centrar la mirada en el sujeto en formación, en lo que construye y experimenta, desde una perspectiva relacional. En este sentido, asumí la necesidad de articular perspectivas analíticas que permitieran captar la complejidad de la experiencia estudiantil en el marco de los procesos de formación docente universitarios. Esto llevó a:

- Pensar en la formación inicial de los/as futuros/as docentes en términos de “trayectoria”, en tanto construcción conceptual que permite recuperar la figura del actor en relación con las tramas en las que se mueve. Se entiende a la formación como una dinámica de desarrollo personal (Ferry, 1997), sin embargo, se reconoce que se trata de un proceso que involucra diversas formas de mediación. Más aún, considerando que el recorte realizado se centra en la especificidad de la formación docente inicial, con las particularidades político-organizacionales que eso conlleva. De este modo, el cruce entre el término “trayectorias” y “formación docente inicial” posibilita, justamente, centrar la mirada en el estudiante desde una perspectiva contextual (Cols, 2008). Permite dar cuenta del tránsito estudiantil como aquello emplazado en condiciones institucionales y curriculares, pero también ilumina devenires que construyen lo educativo desde múltiples escenarios de la vida social.

- Reconocer a los/as estudiantes como productores de un conocimiento práctico respecto de sus experiencias, lo que conduce a colocar en un lugar central a la construcción de sentidos (Barbier y Galanatu, 2000).

- Comprender la configuración de la formación docente universitaria desde una perspectiva socio-histórica y en términos de “campo” (Bourdieu, 1997), en tanto herramienta conceptual que permite comprender el panorama de relaciones que se suceden en su interior. Junto con ello, entender al “currículum” no sólo como una secuencia organizada de asignaturas, sino como una síntesis cultural pensada e impulsada por grupos con intereses múltiples y contradictorios. Es decir, como una propuesta político-educativa compuesta tanto por aspectos estructurales-formales como procesuales-prácticos que interactúan en su devenir en la institución de manera profundamente histórica, y no mecánica (De Alba, 1995).

- Considerar a la Didáctica Universitaria como campo privilegiado para enmarcar el estudio en tanto asume el reto de desarrollar construcciones conceptuales a partir del reconocimiento de especificidad de las prácticas pedagógicas que tienen como ámbito la universidad (Lucarelli, 1998).

Bajo esta direccionalidad teórica y en el marco de un proceso dialéctico en el que colaboraron tanto mi directora como los/as docentes y compañeros/as de Taller, fui modificando los objetivos de investigación. Este trabajo resultó arduo. Fue uno de los momentos en los que, como señala Sirvent (2018), comencé a reconocer con angustia y frustración que la investigación no es lineal, sino que resulta un espiral de idas y vueltas constantes. Finalmente, para la “última” versión del proyecto de tesina (es decir, la última entrega formal dentro del espacio de la cátedra) logré elaborar los siguientes objetivos:

General

Analizar los sentidos que los/as estudiantes avanzados/as de los Profesorados en Letras y Economía de la Universidad Nacional del Sur construyen en torno a sus trayectorias de formación docente inicial.

Específico

- Analizar los modos en que los/as estudiantes describen sus trayectorias de formación docente inicial en el marco del plan de estudios y del contexto institucional.
- Examinar las características que los/as estudiantes les asignan a las propuestas pedagógicas de los espacios curriculares dirigidos a la formación disciplinar específica, la formación pedagógica y la formación en la práctica profesional docente.
- Caracterizar las experiencias universitarias y extrauniversitarias que los/as estudiantes valoran como aportes relevantes a su formación docente inicial.

De forma simultánea, mientras trabajaba en la construcción del problema, definía ciertos aspectos de la estrategia metodológica, buscando coherencia entre estos componentes. El planteamiento del estudio se interesa por las formas en que los/as estudiantes experimentan los fenómenos relativos a su formación docente inicial y, a su vez, se propone contemplarlo en interacción con el contexto en el que tienen lugar. En consecuencia, desde un primer momento consideré que el enfoque cualitativo representaba un marco fundamental para el estudio. Sus implicancias teórico-metodológicas comenzaron a jugar su partida desde los comienzos de la práctica de investigación. Desde mi perspectiva, una de las principales dificultades que presenta se encuentra en su apertura a la reelaboración constante de los componentes en función de los sucesivos acercamientos que demanda la construcción del objeto de estudio.

A su vez, en virtud de la formulación del problema de investigación, consideré adecuado optar por el estudio de caso como diseño orientador del trabajo de indagación, dado que implica un examen profundo de lo único, lo que significa tener en cuenta las complejidades que lo condicionan y definen (Redon Pantoja y Angulo Rasco, 2017). Específicamente, decidí inclinarme por el desarrollo de un estudio colectivo de casos (Stake, 1996) en tanto junto con mi directora estimamos que resultaba enriquecedor elegir más de una carrera-caso. La selección de las carreras no resultó fácil, pero luego de evaluar las oportunidades de conocimiento que presentaba cada una de ellas, optamos por trabajar con estudiantes avanzados/as de dos carreras con pertenencias departamentales,

estructuras curriculares y trayectorias estudiantiles diferenciadas. Por su parte, la selección de instrumentos de recolección de datos no presentó mayores dificultades en tanto consideramos que la realización de cuestionarios auto-administrados, entrevistas semi-estructuradas tanto a estudiantes como a informantes claves que faciliten la construcción del caso y el análisis de documentos (planes de estudio, expedientes y/o resoluciones institucionales de incumbencia) permitirá acceder a las perspectivas que los/as estudiantes tienen respecto de sus experiencias desde un enfoque contextual.

Consideraciones finales

Para finalizar, cabe señalar que el hecho de que el relato haya presentado cierto orden no significa que el proceso de investigación responda a una secuencialidad rígida. Por el contrario, como se dijo, la investigación cualitativa se caracteriza por su dinámica recursiva, producto del movimiento “espiralado” que demanda la construcción comprometida del objeto de estudio. En la misma línea, las definiciones presentadas no pretenden dar cuenta de decisiones acabadas, sino sujetas a permanente revisión y modificación. Sobre este punto, considero pertinente destacar que durante el cursado del Taller dicha apertura se vio claramente enriquecida por los espacios de intercambio promovidos entre compañeros/as y docentes. Como sostiene Bourdieu (2008), “*al homo-academicus le gusta lo terminado*” (p. 307). Desandar ese modo de relacionarnos, demanda de un gran esfuerzo y de un crecimiento personal incesante. Sin embargo, con el tiempo se comienza a reconocer que cuanto más nos exponemos, mayores oportunidades tenemos de beneficiarnos de la discusión (op. cit.).


Quienes emprendimos este camino en el año 2020 jamás imaginamos que dentro de los factores contextuales (Carlino, 2003) que atraviesan el proceso de elaboración de una tesis podría haber la palabra “pandemia”. En el marco de la emergencia sanitaria por el virus Covid-19, las propuestas de trabajo áulico se reconfiguraron e insertaron en espacios virtuales, adquiriendo nuevas y complejas características en cuanto a las relaciones pedagógico-vinculares. Sin embargo, en el caso de Taller, dicha adaptación no fue en desmedro del intercambio y de la construcción colectiva, en tanto resultaron ejes estructurantes de la propuesta.

Como intenté dar cuenta a lo largo del escrito, la elaboración de la tesina de grado posibilita el tránsito por una experiencia identitaria (Carlino, 2003), en tanto implica adentrarse en un mundo desafiante. Dentro de la investigación social, existe un acuerdo en señalar la dificultad que supone transmitir el oficio del investigador. Hoy, a la luz de lo vivenciado, comprendo que lo importante (y lo que han intentado hacer quienes nos acompañan en esta aventura) es transmitir un tipo de relación, una forma de apertura. Hoy, tras reflexionar sobre el camino realizado, pienso que quizás reivindicar la experiencia como fuente del trabajo intelectual (Wright Mills, 1994), sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, de habitar sus espacios. Espacios que podemos transitar como especialistas, pero también como sujetos de experiencia. Espacios en los que, en ocasiones, oscilan nuestros saberes y nuestras ideas. Permitir que ello nos pase (Larrosa, 2006) no sólo abre la posibilidad de transformar nuestro lenguaje, sino que nos transforma como sujetos.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde libros.
- BARBIER, J. M., y GALATANU, O. (2000). “Relación establecida, sentido construido, significación dada”. En: J. M BARBIER Y O. GALATANU (comps.). *Signification, sens, formation*. PUF.
- BOURDIEU, P. (2008). “La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París)”. En: BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. pp. 267-317.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- CARLINO, P. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- CARLINO, P. (2015). Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espaço Pedagógico*, 22(1). pp. 9-29.
- COLS, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. *Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores*. INFD.
- DE ALBA, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- GUBER, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- JELIN, E. (2019). Conferencia dictada en las “XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas”, La Pampa. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vuZJulBYMF8>
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112.
- LUCARELLI, E. (1998). La didáctica de Nivel Superior. Sus notas distintivas: a manera de marco referencial de la asignatura. Ficha de cátedra. Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- NACUZZI, L. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL-UBA.
- PIOVANI, J. I. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica. En: PIOVANI, J. I. Y MUÑIZ TERRA, L. (coords.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. CLACSO.
- REDON PANTOJA, S. y ANGULO RASCO, F. (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- STAKE, R. (1996). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata. 4ª Edición



VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*.
Barcelona, España: Gedisa.

WRIGHT MILLS, C. (1994). *La imaginación sociológica*. Buenos Aires: Fondo de
Cultura Económica. pp. 206-236.

LA AVENTURA DE EMPEZAR A ESCRIBIR LA TESIS

Rocío Haag

rociohaag@gmail.com

Introducción

En el presente trabajo voy a relatar mi experiencia personal a la hora de comenzar con la redacción del proyecto y luego de la aprobación del mismo, el comienzo de la escritura de la tesina de grado para obtener el título Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS), haciendo hincapié en distintas etapas, las cuales me resultaron muy significativas a la hora de empezar con la escritura del proyecto y de la tesina.

Si bien el proceso de redacción de tesis se encuentra al final de la carrera que transitamos no deja de ser un momento trascendental en la vida de cualquier estudiante, donde se ponen en juego todos los conocimientos y habilidades adquiridas durante cinco años de cursado. Asimismo, comienza un camino más individual, ya que cada estudiante va en busca de sus propios intereses y gustos a la hora de investigar.

A continuación, contaré la experiencia partiendo de preguntas sencillas que me permitieron ordenar el relato y ser lo más clara posible.

¿Cómo surgió mi tema de investigación?

En primer lugar, considero que la Licenciatura en Ciencias de la Educación es una carrera muy amplia a la hora de plantear temas de investigación. Esto me resultó favorable ya que siempre sentí mucha libertad a la hora de pensar alguna temática. Sin embargo, esa “libertad” también en algún momento fue motivo de dudas e inquietudes, ya que pensaba que podía haber ciertos temas que serían más necesarios que otros a la hora de aportar conocimientos.

En este sentido, tomo las palabras de Tenti Fanfani (2010) cuando hace referencia a que en el campo de las Ciencias de la Educación existe una gran diversidad y desequilibrio temático, concentrándose en temas como la didáctica, las prácticas de

enseñanza y aprendizaje, la universidad, la formación y la capacitación docente. A su vez, como lo indica Palamidessi (2003 citado en Tenti Fanfani 2010), entre las áreas de vacancia se encuentra la economía de la educación, las políticas de evaluación, la morfología, la evolución estructural de los distintos niveles del sistema educativo, el fracaso escolar, entre otras.

Por otra parte, transitando el cuarto año de la carrera pude conocer e involucrarme con un proyecto de Voluntariado de Alfabetización Digital. Fue ese espacio el que permitió relacionarme con estudiantes de otras carreras, trabajar de manera conjunta y me brindó otros sentidos y saberes que hasta el momento no se habían hecho presentes en las aulas.

A partir de allí, y teniendo en cuenta que actualmente los estudiantes que transitamos por la universidad podemos participar de una gran variedad de proyectos de extensión y/o voluntariado, comencé a realizarme una serie de preguntas, como por ejemplo: ¿Qué es lo que me llevó a mí a querer participar de un voluntariado? ¿Por qué hay tantos estudiantes anotados en estos proyectos? ¿Qué falta en nuestras carreras que sentimos la necesidad de involucrarnos en estas actividades? ¿Qué aprendí haciendo estas actividades? ¿Y mis compañeros? ¿Qué nos aporta a nuestra formación profesional? ¿Me aporta lo mismo a mí que estudio una carrera humanística que a mi compañero/a que estudia ingeniería?

Esas preguntas cada vez se hacían más presentes en mi cabeza, y me daba cuenta que me atrapaban cuando escuchaba hablar a algún compañero/a sobre los aportes de participar en estas actividades.

Y como si fueran pocas preguntas, a medida que fui leyendo, buscando y sumando bibliografía a mi carpeta, algunas preguntas se aclaraban y otras no tanto, e iban apareciendo más interrogantes y conceptos que hoy en día son fundamentales en mi tema de investigación. Además, fue muy importante participar del curso de extensión universitaria dictado por Subsecretaría de Extensión de la UNS, porque allí me di cuenta que hay una demanda y un interés muy fuerte por el tema que elegí, donde hay muchos docentes, no docentes y estudiantes que creemos en la importancia de fortalecer las actividades extensionistas para la formación de los futuros profesionales.

A partir de esas experiencias y cuando me adentré más en el tema me empecé a preguntar: ¿Qué entienden los estudiantes por extensión universitaria? ¿creen que debería aparecer en los planes de estudios?, es decir la posibilidad de curricularizarla y por tanto darle otra jerarquía.

En fin, creo que la elección del tema es un punto nodal en el inicio de este proceso, debemos elegir un tema que nos guste, que nos motive, en mi caso me atravesó desde el lugar de una experiencia significativa para mi formación, ya transitando los últimos años de la carrera por lo que uno se encuentra plantado desde otro lugar, con un recorrido ya transitado, y sabiendo qué cuestiones resultaron significativas y cuáles no.

¿Cómo elegí a mi directora de tesis?

Al comienzo del Taller V, los docentes me brindaron orientaciones y asesoraron a la hora de buscar a una persona idónea en la temática que sea de nuestro interés. En mi caso, en el Área de Educación no había docentes con mucha experiencia en extensión, por lo que comencé a buscar sugerencias, y la coordinadora de los proyectos de extensión me recomendó contactar a una docente de mi departamento de pertenencia quien tiene vasta experiencia en este tema, con lo cual fui a hablar y aceptó enseguida. Lo primero que hizo fue enviarme mucha bibliografía para empezar a leer.

Por tanto, otro punto importante es poder establecer una buena relación con la persona que nos va a guiar en este proceso; en mi experiencia puedo decir que tengo una interacción permanente, ella me aconsejó y me asesoró cuando lo necesité, lo cual fue muy valioso para avanzar con el proceso de la construcción del proyecto de tesina.

¿Cuáles fueron las dificultades que se me presentaron?

Inicialmente recuerdo que me sentí un poco desbordada y confundida con todo el material que tenía para leer y a la hora de empezar a redactar algo propio, ya que estaba de acuerdo con todo lo que leía y me resultaba muy interesante, pero me tenía que despegar un poco de eso para poder empezar a escribir. Vuelvo a resaltar aquí otra vez la experiencia, el hecho de haber participado de una actividad del tema que yo quería investigar, hizo que tuviera mucho material para contar desde mi vivencia personal.

Luego, apareció la estructura del proyecto de tesina que hay que conocer e ir adoptándolo y amoldándose a lo que pide, hay que pensar objetivos generales y específicos que sean claros y viables. Pero más allá de eso, pienso que las dificultades surgidas en esta etapa y compartidas con la mayoría de mis compañeros/as, tuvieron que ver, fundamentalmente, con aspectos metodológicos, confusiones entre el marco teórico y el estado del arte, coherencia con los objetivos y la metodología.

Quiero aclarar que en el estado del arte me sirvió mucho haber cursado la materia “Investigación I”, ya que allí aprendí a realizarlo y luego no tuve inconvenientes a la hora de elaborar el propio.

Otras de las dificultades que puedo identificar fue la elaboración del título y de los objetivos de investigación, más precisamente tenía que tomar decisiones conceptuales porque, como mencioné anteriormente, si bien yo tenía muy en claro que quería investigar los aportes de la participación en un proyecto de extensión o voluntariado para la formación profesional, no sabía y me costaba ver que concepto lo expresaba mejor. Dudaba entre “aportes”, “habilidades”, “competencias”, “beneficios”. Finalmente opté por sentidos y saberes porque creo que se ajustaba más a mis objetivos, y a la forma en la que iba a realizar mi investigación, esto es hablando con los y las estudiantes y observando su participación en estos espacios, viendo e interpretando sus vivencias y experiencias y como ellos y ellas las resignificaban para su futuro profesional y laboral.

¿Cuáles fueron las ventajas que tuve?

Una de las ventajas que considero que tuve en mi proceso es que siempre tuve bien en claro el tema que quería investigar y en todo momento me sentí motivada y con ganas de indagar e involucrarme.

También reflexiono que en esta etapa fueron muy importante las características personales de cada estudiante, en mi caso creo que la responsabilidad siempre me ayudó a seguir avanzando en la investigación, el no compararme con mis compañeros/as, saber que no es una competencia, y fundamentalmente que cada tema y cada estudiante tiene sus propios tiempos.

Otra ventaja muy significativa es el haber participado de un voluntariado de extensión, como ya lo mencioné anteriormente, porque pude conocer desde adentro cómo es el funcionamiento y pude relacionarme con mucha gente que después entrevisté. Todas esas cuestiones hacen que el acceso al campo se haya presentado de manera natural y sin complicaciones.

Materia Taller Integrador V:

Un gran contexto facilitador como lo llama Carlino (2003) fue el hecho de tener una materia anual específica para acompañarnos en todo el proceso, donde los docentes nos brindaban actividades introductorias para comenzar a pensar el tema, y el tener fechas obligatorias de entrega hizo que todos fuéramos avanzando a nuestro ritmo, pero siempre había una continuidad.

En este sentido concuerdo totalmente con Carlino cuando dice:

“Sugiero que no solo es necesario extender en el tiempo estos talleres y pensarlos no solo como un ámbito de formación metodológica y escritural sino también como un foro de elaboración de los desafíos emocionales que hacer la tesis plantea” (2003: 8).

Teniendo en cuenta que en otras carreras no existen este tipo de talleres y el estudiante queda solo con su director/a, valoré mucho este espacio durante todo el año, porque en todo momento me sentí acompañada y contenida.

Del mismo modo, una de las actividades que más me sirvió en este año fue la del grupo de escritura. Si bien al principio me daba un poco de inseguridad y no me sentía con la autoridad para poder corregir trabajos de este tipo, luego de leer los proyectos de mis compañeras advertí que podía aportar desde mi lugar haciendo pequeñas sugerencias, y lo más fructífero fue escuchar por parte de mis compañeros/as “sí, me sirvieron tus correcciones”, “tenés razón, no lo había pensado así”, “me corregiste cosas que los profes no”, y “gracias”.

Por último, creo que esta materia (Taller V) nos unió como grupo al encontrarnos en la recta final, donde todos valoramos que son los últimos momentos compartidos, y donde hay un sentimiento en común de que a todos nos vaya bien.

¿Cuánta distancia hay del proyecto a la tesina?

Desde mi experiencia personal considero que tener un buen proyecto de investigación es la base o los cimientos para la formulación de la tesina; lo que se hace después es ir desplegando ese proyecto ajustando y detallando las decisiones metodológicas y también puede ser que surjan cambios con algunas cuestiones que habíamos formulado en el plan original. En mi caso, creo que el capítulo de las decisiones metodológicas junto con la recolección de datos fue en lo que más tuve que trabajar, haciendo muchas más entrevistas de las planificadas dado que me planteé un objetivo grande ya que seleccioné a estudiantes de toda la UNS, y para que la muestra quede equilibrada tomé estudiantes de seis Departamentos Académicos, y a su vez de todas las carreras para que haya el mayor grado de multidisciplinariedad posible.

Conclusión

Sin dudas, considero que la elaboración del proyecto de tesina es una parte fundamental en la trayectoria académica de todos los estudiantes que cursamos alguna carrera universitaria. Como menciona Mendicoa:

“Esta es una de las fases más relevantes en el desarrollo de la tesis. El proyecto o la propuesta de tesis, es el primer requisito que se exige, se presenta ante las autoridades académicas donde será evaluado y calificado según rigor y excelencia de su contenido”
(2003: 28).

Como todo proceso suele pasar por diversos momentos de agobio, angustia, confusión, que son lógicos. Pero también, y hablo desde mi experiencia personal, fue una etapa de gran aprendizaje tanto en lo personal como en lo académico, donde tuve que poner en juego conocimientos que adquirí durante cinco años y resignificarlos. En palabras de Carlino:

“El gran aprendizaje tácito de hacer una tesis es el desarrollo de la capacidad de trabajar esforzadamente sin ver resultados por mucho tiempo, la práctica de sobreponerse a los intentos que no llevan a ninguna parte, la lucha contra la dispersión, contra el perfeccionismo y contra la tendencia a dilatar la labor efectiva”
(2003: 1)

En cuanto a la elaboración de la tesina de grado, lo viví como una montaña rusa llena de adrenalina y estados de ánimo cambiantes; fue un proceso largo que me llevó más tiempo de lo esperado, y donde aprendí muchísimo en cuanto a la metodología, la recolección y análisis de datos. Donde se empieza a extrañar la cotidianidad con tus compañeros, las cursadas y la ayuda de profesores del Taller V, es un tiempo para conocerse a uno mismo, ya que te das cuenta que la finalización de trabajo solo depende de vos y de tu director.

Bibliografía

- CARLINO, P. (2003). “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”. En: II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo. pp. 1-10.
- MENDICOA, G. (2003). “La elaboración del proyecto de tesis”. En: *Sobre tesis y tesistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio Editorial. pp. 28-31
- TENTI FANFANI, E. (2010). “Notas sobre la estructura del campo de las ciencias de la educación”. En: Revista Espacios en Blanco, N°20, NEES, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pp. 57-79.

MI VIAJE A ÍTACA

Carolina Ibarra
ibarracarolinab@gmail.com

Ítaca

*Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,
si tu pensar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.*

*Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no los yergue tu alma ante ti.*

Pide que el camino sea largo.

*Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues -¡con qué placer y alegría!-
a puertos nunca vistos antes.*

Detente en los emporios de Fenicia

*y hazte con hermosas mercancías,
nácar y coral, ámbar y ébano
y toda suerte de perfumes sensuales,
cuantos más abundantes perfumes sensuales puedas.*

*Ve a muchas ciudades egipcias
a aprender, a aprender de sus sabios.*

Ten siempre a Ítaca en tu mente.

Llegar allí es tu destino.

Mas no apresures nunca el viaje.

*Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.*

Ítaca te brindó tan hermoso viaje.

Sin ella no habrías emprendido el camino.

Pero no tiene ya nada que darte.

*Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya qué significan las Ítacas.*

Constantino Petrou Kavafis

El viaje comienza

Mi viaje a Ítaca, un viaje largo, lleno de aventuras y experiencias. Un viaje con lestrigones, cíclopes y el colérico Poseidón. Si, lamentablemente me los encontré en el camino. Pero también, un viaje con mañanas de verano, placer y alegría. Un viaje con hermosas mercancías, perfumes sensuales y sabios.

Cuando rememoro el viaje, y todo lo vivido, si bien tengo presente que debemos *“relatar de manera reflexiva el proceso de investigación iniciado”* (Consigna Final - Relato de investigación, 2020: 1), no puedo dejar de pensar en todo el camino recorrido en la cursada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Porque, para poder estar hoy escribiendo el presente relato y participar de un conversatorio en el que compartí los avances de mi Proyecto de Investigación, tuve que transitar siete hermosos y largos años de cursada de la carrera.

Particularmente este año por demás peculiar lo comencé, como comenté en el Foro de bienvenida en Moodle, *“ansiosa, emocionada, entusiasmada”*, sin poder creer que estaba empezando a cursar el último Taller Integrador de la carrera. En el mismo foro también expuse que empezaba el año con *“un gran signo de pregunta”*, y no por el contexto en el que estábamos inmersos, sino porque se acercaba uno de los momentos más importantes de mi vida, el nacimiento de mi segundo hijo Fausto. Si bien sé que el fundamento teórico es escaso al hablar de este momento, no puedo dejar de nombrarlo ya que atravesó por completo mi proceso de investigación y, fundamentalmente, mi vida, otorgándole otro sentido, llenando mis días de mañanas de verano, placer y alegría, llegando a puertos nunca antes vistos.

A través del presente relato, intentaré dar cuenta del proceso de investigación iniciado, enumerando las acciones y decisiones tomadas, *“...el sentido de las mismas, sus encadenamientos, articulaciones y recursividades, así como su organización jerárquica con respecto a ciertos fines”* (Piovani, 2018: 77).

Primer borrador del Proyecto de Tesina: “Un trabajo sin Carolina”

Si tengo que pensar, realmente, cuándo comenzó mi viaje a Ítaca, considero que fue en el año 2014, cuando empecé a estudiar la Licenciatura en Ciencias de la

Educación. Por ese tiempo, siendo ya Profesora de Educación Inicial⁵, tomé la primera decisión con respecto a mi tema de tesina: la investigación iba a ser sobre el Nivel Inicial, mi amado nivel. El segundo recorte lo realicé en el año 2019: mi tesina sería sobre la formación continua en el nivel inicial. También el pasado año me enteraba de una de las noticias más importantes de mi vida: estaba embarazada por segunda vez, en mi interior estaba gestándose Fausto.

“...el proceso de investigación es aquel que se despliega a partir de la misma decisión de iniciar una investigación hasta la construcción final del objeto de estudio” sostiene Achilli (2005: 43). Mi proceso de investigación comenzó a principios de este año, al inicio de la cursada del Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina. Y como en toda tesina se necesita un director o directora, redacté con muchos nervios un mail proponiéndole que me acompañe en este camino a la única persona que tenía como opción A, B y C: Miriam Antoñanzas. Para mi sorpresa y alegría respondió al mail con gusto, aceptando mi propuesta. Si bien nunca había tenido el placer de ser su alumna, la conocía de la universidad y como capacitadora y referente de la Educación Inicial a nivel local y regional. ¿Quién mejor que ella que trabaja en formación continúa en el Nivel Inicial para ser la directora de mi tesina?. Una palabra, poco académica, se repetía cada vez que comentaba que Miriam sería mi directora: *¡Es divina!*.

Para este tiempo, Fausto llevaba seis meses creciendo en mi panza y en mi corazón. Con cierta convicción empecé a esbozar respuestas a preguntas tales como: *“¿Qué tema me interesa investigar? ¿Qué me interesa de ese tema y por qué? ¿Qué sé y qué no sé sobre ese tema?”* (Consigna de la Actividad 2). También a otro tipo de preguntas: *¿Cómo será ser mamá de dos hijos?, ¿cómo será ser mamá de dos hijos y estudiante?.* Hasta ese momento, como mencioné anteriormente me interesaba investigar “La formación continua de docentes de Nivel Inicial”. Al respecto exponía en el Foro para socializar la Actividad 2: *“De ese tema me interesa escuchar y analizar la voz de las docentes en ejercicio (jardines estatales), es decir, que centraría mi trabajo desde la perspectiva de las maestras. De esto se desprenden dos cuestiones. La primera es que elijo centrarme en ciertos jardines o docentes al azar (y no en otra opción como podría*

⁵ Me recibí de Profesora de Nivel Inicial en el año 2012 en la Escuela Normal Superior – UNS.

ser un curso del CIIE), porque, de esta forma, encontraría docentes que se capacitan y docentes que no lo hacen. La segunda es que selecciono docentes en ejercicio porque creo que el abanico de posibles respuestas que encontraría es más amplio, diverso e interesante que si me centraría en docentes que no están trabajando o en estudiantes del Profesorado”.

Fausto seguía creciendo y ya llevábamos ocho meses sintiendo esa conexión única. Achilli (2005) propone que al comenzar a seleccionar un tema se lo piense como “tema/lugar”. Y esto es lo que inconscientemente estaba llevando a cabo. Tenía dos opciones escritas en mis apuntes de la computadora: Opción A: partido de Tornquist y Opción B: Bahía Blanca. Mi objetivo era seleccionar un espacio que me permitiera incluir a mi amado Chasicó, lugar en donde nací y crecí, por lo que decidí optar por la primera opción. Pero ¿centraría mi trabajo en todo el partido? ¿sería factible de realizarse?. Eleonora Nyez, compañera y por sobre todo amiga, me brindó la respuesta: “*Hacelo en el sudoeste del partido*”, lo cual incluye cuatro jardines rurales: el JIRIMM N° 5 de Berraondo, el Jardín de Infantes N° 908 de Paraje Sauce Chico, el JIRIMM N° 1 de Pelicurá y, el más importante, el Jardín de infantes N° 904 de Chasicó. De esta forma, también podía incorporar el Jardín del Paraje Sauce Chico, en donde hice una de mis primeras inserciones laborales.

Con estas decisiones tomadas inicié un buceo bibliográfico sobre el tema que me permitió ir definiendo con mayor precisión mi objeto de estudio. Descubrí que existen distintos términos, tales como formación continua, reciclaje, capacitación, actualización, perfeccionamiento, formación en servicio, que se utilizan frecuentemente como sinónimos desconociendo las tradiciones teóricas y epistemológicas que subyacen a cada uno (Vezub, 2004). También conocí el concepto de desarrollo profesional docente, el cual se encontraba en mayor consonancia con mis intereses que el de Formación Continua, ya que comprende a este último y otras múltiples actividades que ayudan a que una docente se vaya desarrollando en el transcurso de su trayectoria laboral (Menghini, 2015). El concepto de formación continua sólo se refiere a la formación de los docentes en ejercicio, es decir, aquella formación que se lleva a cabo posteriormente a la obtención del título docente, cuando el educador se encuentra desempeñando su labor (Serra, 2004). A partir de este momento, mi tema de tesina sería sobre el desarrollo profesional docente en el Nivel Inicial en el ámbito rural.

Sin comprender completamente el nuevo concepto adoptado, emprendí la tarea de comenzar a formular las preguntas que actuarían de guía en la investigación y las compartí con mis compañeras y profesoras el día martes 16 de junio: “*¿Cómo se produce el desarrollo profesional de las docentes del Nivel Inicial?, ¿qué aspectos de su vida profesional contribuyen al mismo?, ¿cuáles son las condiciones e influencias externas para que sea posible el desarrollo profesional?, ¿qué sentidos/significados le atribuyen las docentes a la formación continua?, ¿en qué medida las políticas y acciones de capacitación se encuentran ligadas a las necesidades, deseos e intereses profesionales de las docentes?*”. Valles (1997) señala que “*la formulación del problema es “un proceso de elaboración que va desde la idea (propia o ajena) inicial de investigar sobre algo, hasta la conversión de dicha idea en un problema investigable”* (Piovani, 2018: 86). De a poco, y sin darme cuenta, mi tema, a través de un “proceso de focalización” (Sirvent, 2018) se iba transformando en un problema de investigación. Por su parte, Sirvent agrega que la situación problemática es una configuración que “*conjuga las historias personales, la formación, los intereses, las historias de vida, las perspectivas teóricas e ideológicas de los investigadores*” (2018: 165). En mi caso, mi origen pueblerino, mi Profesorado de Educación Inicial, mis inicios laborales, mis intereses, mi historia contribuyeron a comenzar a delinear el problema de investigación, proporcionándome “satisfacción intelectual”, uno de los requisitos para realizar una tesis que menciona Nacuzzi (2010), teniendo en cuenta los aportes de Eco. “*La condición principal para que una tesis nos proporcione satisfacción intelectual es que el tema nos guste, nos resulte atractivo, tengamos ganas de conocer más sobre él*” (Nacuzzi, 2010: 16). La autora también asegura que la tesis de licenciatura “*...debe decir algo original sobre el área de conocimiento que hayamos elegido y debe ser útil a la comunidad científica*” (2010: 14).

Luego de comenzar con la revisión de la literatura acerca del desarrollo profesional docente, pude observar que hay una amplia producción académica sobre el mismo, pero es un tema poco explorado específicamente en docentes de Nivel Inicial y en educadores que se desempeñan en contextos rurales. En este sentido, creo pertinente traer a colación las palabras de Wright Mills quien afirma que “*...la experiencia es sumamente importante como fuente del trabajo intelectual original*” (1994: 207). Mi carrera anterior y mi trayectoria en instituciones educativas rurales contribuían a que pueda estar construyendo un problema de investigación, de cierta forma original. Pero,

esta originalidad ¿sería útil a la comunidad científica? ¿A quién le interesaría el desarrollo profesional en el Nivel Inicial en el ámbito rural? ¿es relevante mi tema de investigación? ¿aportarían conocimientos significativos? Sin saberlo con anticipación, hasta aquí llegarían los momentos en los que me sentaba en frente de la computadora sola, teniendo los dos brazos libres, pudiendo besar y abrazar solo a uno de mis hijos.

El 18 de junio, de manera sorpresiva Fausto decidió que ya era tiempo de conocer este alocado mundo y poner MI mundo, al menos por un tiempo, patas para arriba. Los días se llenaron nuevamente de pañales, olorcito a bebé, despertares nocturnos y, fundamentalmente, se multiplicaron de amor. Nuevas sensaciones y aprendizajes surgieron, ahora era mamá por dos. Las actividades “De la elección del tema a la construcción del problema de investigación” fueron quedando cada vez más lejanas, y hasta sin sentido. Retomar la universidad, y sobre todo el Taller V, fue una tarea titánica que emprendí con mucho esfuerzo y escasas ganas. Decidí saltar la mayoría de las actividades del Taller y comenzar, directamente, a escribir el primer borrador del Proyecto de Tesina, correspondiente a la actividad 10. Carlino (2005), describe contextos obstaculizadores al realizar una tesis mencionando como una de las características que los tesistas experimentan aislamiento o sentimiento de soledad. Salvando las distancias, esos fueron mis sentimientos al elaborar el primer borrador del Proyecto. Tenía presente que podía asistir a las clases de consulta, pero ¿qué preguntaría si absolutamente todo me generaba dudas? Sentía la falta del grupo de pares, de los intercambios y sugerencias de las clases virtuales, que tanto enriquecen y aportan, sin embargo para esta época ya el receso invernal había iniciado. También podría haber recurrido a mi directora pero, por diferentes motivos, pudimos concretar nuestra primera reunión dos días antes de entregar el borrador.

En este contexto y transitando un puerperio en pandemia, empecé de a poco a leer y escribir. Y fue por esta época que me encontré en el viaje a los lestrigones, cíclopes y al colérico Poseidón. En más de una ocasión pensé en abandonar el Taller V y retomarlo al año siguiente. Pero Eleonora y mis ganas de terminar de cursar la carrera para dedicarle tiempo de calidad a mis hijos hicieron que esa idea sólo habitara en mis pensamientos.

Elaboré un primer borrador del Proyecto de Tesina con un concepto central como es el Desarrollo Profesional Docente que aún no había trabajado profundamente y del cual me tenía que apropiarse; un planteamiento del problema (al que denominé

erróneamente “Introducción”) totalmente pobre; objetivos específicos que sólo apuntaban a la formación, cuando ya tenía presente que el desarrollo profesional incluye otras dimensiones; un estado de la cuestión mal redactado y desconectado de los objetivos. En fin, un proyecto del cual no estaba conforme, “un trabajo sin Carolina”. Sentía que ese trabajo no me representaba. Pero lo entregué igual. Esperando las correcciones que me guíen y ayuden a mejorarlo. Lo entregué con Ítaca en mi mente, llegar allí era mi destino.

Segundo borrador del Proyecto de Tesina: “Como si fuese la primera entrega”

Entregué un trabajo sin Carolina, pero que daría sus frutos. Frutos que, aunque claramente no estaban aptos para ser consumidos, tenían semillas con potencial en su interior. Cuando nos enviaron las correcciones, tardé una semana en poder leerlas y lo hice previo a una reunión con mi directora, en la que con vergüenza le mostré mi proyecto. A partir de ese momento comenzamos a tener un contacto fluido, encontrándonos virtualmente y comunicándonos mediante whatsapp, mails y compartiendo un drive. Nacuzzi (2010) resalta cuales son los requisitos más importantes que debemos tener presentes al elegir un director de tesis. En primer lugar, se debe dedicar al tema que abordaremos o se debe interesar por el mismo. En segundo lugar, debe leer lo que sus tesisas le muestran manifestando sus devoluciones. Y por último, debe estar disponible de formas diferentes, ya sea, ayudando a los tesisas, respondiendo rápidamente sus mensajes, entre otros. Al leer los aportes que hace la autora con respecto a los directores o directoras, confirmé que había realizado una buena elección. Miriam es especialista en el Nivel Inicial y se interesa por el tema que elegí, ya que me lo ha manifestado en varias oportunidades. Se encuentra presente ante mis consultas y dudas, atenta frente a las entregas de los trabajos, busca y me envía bibliografía sobre el tema. Por otro lado, y aunque esto no es un requisito académico, pero a mi consideración es una característica importante, Miriam es agradable y empática.

Cuando al inicio del presente apartado comentaba que el trabajo poseía una semilla en su interior con potencial, me refería a que si bien tenía múltiples cuestiones para profundizar, cambiar y revisar, me sirvió de base para que mediante las sugerencias y correcciones de la cátedra, pudiera elaborar un proyecto que se acercara a lo solicitado y del cual sentirme conforme. A partir de la primera reunión con mi directora comencé

a leer, entusiasmada, sobre el desarrollo profesional en el Nivel Inicial en el ámbito rural para poder redactar un estado de la cuestión que se relacione con los objetivos propuestos. Como este es un tema poco explorado, opté por incluir investigaciones que se refieran a algunas de las dimensiones del desarrollo profesional, como la formación continua, las condiciones laborales o las prácticas docentes. Además, tuve en cuenta trabajos que no sólo abordaran el Nivel Inicial y la Educación Rural, sino también el Nivel Primario y Secundario y la educación en contextos urbanos. Por otro lado, redacté nuevamente el Planteamiento del Problema incluyendo una contextualización del tema.

Una de las sugerencias que me hicieron en la corrección del trabajo, la cual yo además percibía como una necesidad para poder darle rumbo a mi Proyecto, era profundizar en el concepto de desarrollo profesional docente. Esto me permitiría por un lado, construir un nuevo marco teórico, desplegando con mayor exactitud el concepto mencionado y por otro, en estrecha relación con esto, definir con mayor precisión los objetivos, sobre todos los específicos. En este sentido, me parece importante resaltar las palabras de Sautu *et al.* quien sostiene que las etapas de construcción del marco teórico, los objetivos y la metodología “*se influyen mutuamente, y en la práctica de investigación se piensan en conjunto*” (2005: 34). Realicé múltiples lecturas de distintos autores sobre el desarrollo profesional, las cuales me posibilitaron no sólo escribir una definición que incluyera sus diferentes características, sino también ir comprendiendo más ampliamente al concepto. A partir de esto, además, pude redactar nuevamente los objetivos.

Al finalizar el trabajo, unas horas después de la fecha prevista, estaba conforme con el resultado obtenido. Podía advertir acerca de cuestiones a seguir profundizando y revisando, pero estaba enviando un Proyecto que esta vez sí me representaba y “hablaba” de mí. Los nervios, cansancio y estrés que la mayoría de mis compañeras experimentaron al entregar el primer borrador, yo los sentí en esta segunda versión del Proyecto. Por eso me sentía “como si fuera la primera entrega”.

En esta parte del viaje no me crucé a los lestrigones, cíclopes y al colérico Poseidón, ya los había dejado atrás, muy atrás. Por el contrario, me detuve en los emporios de Fenicia, y obtuve mercancías hermosas. Ítaca, mi destino, seguía en mi mente.

Tercer borrador del Proyecto de Tesina: “Un paso más hacia la meta”

La segunda entrega y corrección del Proyecto tenía un condimento especial, era nuestro grupo de lectura y escritura quienes lo leerían y realizarían sus aportes y sugerencias, en mi caso: Eleonora y Narela. Eleonora, con quien nos acompañamos desde el inicio de la carrera. Y Narela, quien se sumó a este grupo de dos el año pasado, pero que por la forma en la que las tres nos entendemos y congeniamos, parecería que vinieramos trabajando juntas desde hace años. Ambas me realizaron valiosos y diferentes aportes que ayudaron a enriquecer mi trabajo y que se encontraban en consonancia con las cuestiones que con anterioridad percibía que debía modificar. La actividad me resultó sumamente gratificante, ya que, como afirma Boudieu *“Cuanto más se expongan a sí mismos, mayores oportunidades tendrán de beneficiarse de la discusión y más constructivas y bienintencionadas, estoy seguro, serán las críticas y el consejo que reciban”* (2008: 306).

A partir de las sugerencias, incorporé en el planteamiento del problema cuáles fueron los motivos que inspiraron la elección del tema de investigación, sintetice el estado de la cuestión, dado que era extenso y añadí una nueva investigación en el mismo. Con respecto a la definición de desarrollo profesional docente incluida en el marco teórico, de acuerdo a las correcciones, continuaba sin tener precisión en la redacción y en las dimensiones que pretendía investigar. Piovani sostiene, con respecto al marco conceptual, que *“Se trata de dar definiciones precisas de qué se entiende en el contexto de la investigación por aquellos términos clave que expresan verbalmente el foco de nuestra atención”* (2018: 88). En mi caso, poder “dar una definición precisa” sobre el desarrollo profesional docente se había convertido en el componente que me generaba mayor dificultad en el proceso de construcción del Proyecto de Tesina. Me encontraba frente a las vacilaciones, los callejones sin salida de los que alerta Bourdieu (2008). Por lo que opté por un “renunciamiento” del cual también nos advierte el autor. “Renuncié” a la definición de desarrollo profesional docente que propone Vezub (2004) y a los aportes que sumé de Serra (2004), Menghini (2015) y otros autores y opté por la conceptualización del tema que realiza Imbernón (1999). Además, determiné qué dimensiones del desarrollo profesional tendría en cuenta para analizar las características del mismo en el Nivel Inicial en el ámbito rural. Esto me permitió, poder precisar, por lo menos a mi entender, los objetivos específicos. Ya que, como afirma Sautu *et al.* (2005),

los objetivos se construyen a partir del marco teórico seleccionado.

Y así llegó el momento de entregar la tercera y última versión del Proyecto de Tesina. Seguramente deba continuar profundizando, pensando, revisando algunas cuestiones, pero al mirar hacia atrás y recordar el viaje transitado este año, estoy satisfecha del trabajo entregado y las decisiones tomadas, las cuales me acercan “un paso más hacia la meta”, como me dijo mi directora en algún momento.

En este trayecto del viaje, obtuve nácar, coral, ámbar y ébano y también perfumes sensuales. Pero lo más importante fue ir a ciudades egipcias y aprender de sus sabias, mi grupo de lectura y escritura.

Llegando a destino

“...la construcción de un objeto (...) no es algo que se haga de una vez y para siempre, de un solo golpe, por medio de un golpe de una suerte de acto teórico inaugural. (...) Es más bien una tarea prolongada y exigente que se completa poco a poco, a través de toda una serie de pequeñas rectificaciones y enmiendas inspiradas por (...) el conjunto de principios prácticos que orientan elecciones tan menudas como decisivas”
(Bourdieu, 2008: 318)

Luego de transitar este largo e intenso recorrido, y de enriquecerme de todo lo que gané en el camino, puedo aseverar que si no hubiese tenido el apoyo, ayuda, y acompañamiento de mis compañeras, profesoras, directora y familia, no podría estar llegando a destino.

En cuanto al poema que vertebra e inspira el presente trabajo: “Ítaca” de Constantino Petrou Kavafis, la primera vez que lo leí fue en la cátedra de Sociología de la Educación en el año 2017. Cuando las profesoras Verónica y Vanesa nos regalaron un señalador con la poesía y lo leyeron en la última clase, debo reconocer que no lo entendí. Al tiempo lo volví a leer y cobró significado, tanto significado que el señalador me acompaña en mi carpeta de la Universidad desde ese día.

Mi viaje a Ítaca. Mi propia Ítaca, la Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. En este 2020, un tramo del viaje, Ítaca es el Proyecto.

Mi viaje a Ítaca, un viaje largo, lleno de aventuras y experiencias. Un viaje con lestrigones, cíclopes y el colérico Poseidón. Si, lamentablemente me los encontré en el camino. Pero también, un viaje con mañanas de verano, placer y alegría. Un viaje con hermosas mercancías, perfumes sensuales y sabios.

Mi viaje a Ítaca, un viaje con incertidumbres, muchas incertidumbres, nervios y dudas. Un viaje con compañerismo, amistad y feminismo. Un viaje con deconstrucción, desnaturalización y desestructuración. Un viaje con amor, compañeritos inmensos y lactancias. Un viaje con pañales, sonajeros y pelotas. Un viaje con un fuerte deseo y una gran convicción: ser Licenciada en Ciencias de la Educación.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005) “El proceso de investigación (iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar)”. En: *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde libros.
- BOURDIEU, P. (2008) “La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París)”. En: BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. pp. 267-317.
- CARLINO, P. (2003) “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo. pp. 1-10.
- IMBERNÓN, F. (1999). El desarrollo profesional del profesorado de Primaria. *Revista de Educación*, 1, (59-68).
- MENGHINI, R. A (2015). “La investigación situada, docentes principiantes y desarrollo profesional”. En: MENGHINI, R. A. & NEGRÍN, M. (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios de la enseñanza* (pp. 17-38). Buenos Aires: Noveduc.
- NACUZZI, L. (2010). “¿Qué es una tesis?”. En: NACUZZI, L. *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL-UBA. pp. 9-26.
- PIOVANNI, J. I. (2018). “Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el

- diseño y la práctica”. En: PIOVANI, J. I. y MUÑIZ TERRA, L. (Coords.) *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 74-92.
- SAUTÚ, R., BONIOLO, P., DALLE, P. y ELBERT, R. (2005). “La construcción del marco teórico en la investigación social”. En: *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Prometeo Libros. pp. 29-39.
- SERRA, J. (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: Miño y Dávila/FLACSO.
- SIRVENT, M. T. (2018). “Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad”. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I., POTASCHNER, E. (Coords.). *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Teseo. pp. 155-184.
- VEZUB, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje, *Revista IICE*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/Miño y Dávila Editores (22). pp. 3-12.
- WRIGHT MILLS, CH. (1994) “Apéndice sobre Artesanía Intelectual”. En: *La imaginación sociológica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. pp. 206-236.

RELATO DE EXPERIENCIA DE TESIS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

Quimey Mansilla Yancafil

mansillaquimey96@gmail.com

El presente trabajo tiene la intención de exponer algunas reflexiones sobre mi experiencia en la construcción del proyecto de tesina en el Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina durante el año 2019, en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

La investigación a la que me refiero se titula “Formación docente y perspectiva de género: El caso del Profesorado de Educación Inicial en la UNS”. Esta tiene por objetivo general: Analizar los procesos de construcción curricular desde una perspectiva de género en el Profesorado de Educación Inicial. Y por objetivos específicos: -Indagar las construcciones relativas a una perspectiva de género que circulan entre los/as docentes del Profesorado de Educación Inicial y su incidencia en las propias prácticas docentes. -Reconstruir los posicionamientos acerca de lo que significa ser maestra y de las concepciones de las relaciones de género que se transmiten en las prácticas docentes universitarias. -Visibilizar qué espacios de formación habilitan el Diseño Curricular y los Programas académicos desde una perspectiva de género.

Plantear los objetivos como los presento actualmente y realizar el proyecto en general, fue un proceso arduo aunque sumamente enriquecedor. Es por eso que al finalizar el Taller V, junto con una compañera, describimos nuestro recorrido como un camino sinuoso, con altibajos, porque implicó pasar por distintos estados de ánimo y algunos obstáculos que siempre se presentan. En ese momento, el punto de llegada del camino era el proyecto de tesis, aunque sabíamos que no concluía allí. El presente escrito pretende plasmar algunos de esos desafíos, dificultades y decisiones del proceso. Tal como menciona Achilli:

“El proceso de investigación es aquel que se despliega a partir de la misma decisión de iniciar una investigación hasta la construcción final del objeto de estudio. Comprende, por lo tanto,

el conjunto de prácticas concretas, de resoluciones teóricas/conceptuales y empíricas que están implicadas en un proceso vinculado a la construcción de conocimientos de un modo sistemático/metódico” (2005: 43).

Sin embargo, es preciso mencionar que el interés por el tema de investigación no surgió el día que comencé a escribir el proyecto, sino que tiene que ver con mi recorrido personal y académico, en relación con la educación, la equidad de género y con los derechos de las mujeres y disidencias. Cuestiones que me interpelan como persona, como mujer y como futura trabajadora de la educación.

A pesar de reconocer mi interés, la principal dificultad que encontré fue acotar el tema y construir el problema de investigación, dado que, en relación con la formación docente, me interesaba la Didáctica de Nivel Superior, los vínculos docente-alumnas y las demandas de las estudiantes en cuanto a la ESI. Además, quería conocer el “perfil” de las egresadas del Profesorado de Educación Inicial de la UNS y sus trayectorias educativas ya que, en reiteradas ocasiones, distintas estudiantes con las que tuve la posibilidad de conversar me expresaron el no sentirse parte de la universidad, por un lado, por no contar con un Departamento que las incluya y, por el otro, por cursar en el edificio de las Escuelas Medias de la Universidad Nacional del Sur. Entendía que la investigación podía ser interesante para visibilizar esta situación. Luego, pensé en abordar sólo las prácticas de enseñanza del Profesorado de Educación Inicial y más tarde empecé a preguntarme si era apropiado hablar de prácticas de enseñanza de lxs formadorxs o de formación docente, pero sentía que este último concepto era demasiado amplio y que no iba a poder abarcar toda la formación. A su vez, a partir de trabajar con mis compañeras en una de las primeras actividades del Taller, me sugirieron realizar la investigación en los dos profesorados (Profesorados de Educación Inicial y Primaria).

En este sentido, fue fundamental la escritura de un diario de campo que me permitió recopilar ideas, temas, experiencias, junto con otros trabajos ya realizados (Wright Mills, 1994) y tener más claridad para construir así el problema de investigación.

A su vez, me ayudó mucho entender lo que Carlino expresa acerca de *“que la tesis no sólo no será una obra cumbre (...) sino que, por el contrario, la tesis es el primer*

paso para luego seguir investigando lo que uno ha deseado desde siempre investigar (...)” (2003: 6). Cuando logré comprenderlo a partir del abordaje del texto dado en el Taller V, sentí menos presión y comencé a disfrutar de este recorrido, entendiéndolo como una puerta de entrada, el primero de muchos otros abordajes posibles.

A partir de esto, las primeras decisiones que tomé fueron centrarme solo en docentes y no en alumnas, abordar el Profesorado de Educación Inicial y no ambos y centrarme en dos materias, decisiones que tuvieron que ver con la viabilidad de la tesina. Respecto a esto último, abordo las asignaturas Práctica III y Práctica IV: Residencia, debido a que entiendo a las prácticas como ejes vertebradores de la formación docente. Sin embargo, fue fundamental en esta decisión el ingreso al campo, hecho que me permitió estar en contacto con lxs actorxs y realizar entrevistas que, aunque no las analice en la tesina, fueron imprescindibles en este proceso de recorte y selección. Finalmente, decidí trabajar la formación docente y no solo las prácticas de enseñanza, debido a que mi interés no se limitaba a lo que ocurría en el aula ni a las prácticas de lxs docentes.

Otro de los desafíos durante la construcción del proyecto de tesina tuvo que ver con la delimitación de las preguntas de investigación y en ese sentido con los objetivos. Respecto a estos últimos cometí lo que Wainerman llama “*Confusión entre objetivos específicos y ‘paso’ a recorrer en el desarrollo de la investigación*” (2001: 11). Específicamente en uno de los objetivos expresaba: Analizar el Diseño Curricular y los programas académicos desde una perspectiva de género. A partir de las lecturas y del aporte de lxs docentes del Taller y mi directora, logramos darnos cuenta de que esto era parte del trabajo de investigación, una actividad necesaria para alcanzar el objetivo general y fue posible reformularlo.

Encontrar material acerca de género en Nivel Superior y específicamente acerca de la formación de docentes de Nivel Inicial fue otro de los obstáculos que se me presentaron. Esto me generó miedo y angustia porque, por un lado, sentía la necesidad de conocer más sobre el tema y por el otro, no podía avanzar con la escritura del estado del arte y del marco teórico. Con el transcurso del tiempo, fui encontrando bibliografía, realizando materias optativas, seminarios y charlas extracurriculares en vinculación con el tema, que me brindaron mayores herramientas para justificar la relevancia de mi problema de investigación, construir mi marco teórico y repensar a partir de la teoría, lo

que había escrito hasta ese momento.

Sin embargo, al momento de escribir y desarrollar el estado del arte y el marco teórico, me surgieron nuevos inconvenientes, como expresa Sautu (2005) puede resultar una trampa si se confunden ambos y un calvario, ya que requiere revisar evaluar y sintetizar el conocimiento generado por otros para comenzar nuestro estudio. Pero a partir de las distintas lecturas del Taller V y de las materias Investigación Educativa I y II, junto con las charlas informales entre compañerxs y las sugerencias de docentes, entendí las diferencias y relevancia de ambos y pude construirlos.

Por último, en vinculación con la estrategia metodológica, la selección del grupo focal fue una de las decisiones más complejas. Las demás, las había establecido sin demasiadas complicaciones pero el grupo focal me generaba incertidumbre, principalmente por lo que expresa Popkewitz (1988) respecto a que los métodos y técnicas de investigación no son neutrales, sino que tienen que ver con los supuestos de quien realiza el estudio acerca de las relaciones sociales en conjunto con la teoría, las intenciones humanas y los valores y creencias. Por eso es que, si bien decidí utilizarla, justifiqué mi posicionamiento expresando que, aunque no desconozco el inicio de los grupos focales orientados al marketing, con fines comerciales, entiendo que es apropiado llevar adelante esta técnica para recolectar dicha información de manera colectiva, con estudiantes que se conocen entre sí y dentro de un período de tiempo no tan extenso (Pando y Villaseñor, 1996).

Es importante mencionar que la metodología es el único aspecto que aún sigo modificando, debido a que la situación actual de pandemia por COVID-19 me impidió realizar las observaciones y entrevistas de la forma que había previsto. A pesar de esto, pude llevarlas a cabo de manera virtual, experiencia que tuvo aspectos favorables como, en el caso de las entrevistas, la posibilidad de grabar no solo audio, sino además de registrar la imagen lo cual enriqueció el posterior análisis.

Otra de las modificaciones recientes en la metodología del proyecto tiene que ver con la inclusión de las entrevistas de auto confrontación, que realizaré con las docentes de las prácticas, luego de las observaciones no participantes, con la intención de reflexionar en conjunto sobre aquello que tuvo lugar en la práctica. Sin embargo, el

diálogo que se genera supera al que pueda producirse con quien investiga, lo fundamental es que permite al trabajador/x, reconstruir los hechos, tomar distancia de sus acciones y así reflexionar sobre su oficio (Calderón, 2016). Me parece interesante el lugar activo que se le da al docente desde esta concepción y la posibilidad que brinda de aportar, desde el lugar de investigador/x, a la práctica concreta.

Las decisiones referidas a lo largo de este relato, fueron tomadas en diálogo con mi directora, con mis compañerxs y lxs docentes del Taller V. En relación con mi directora, ocupa un lugar fundamental en este recorrido iniciado desde fines del año 2018, cuando tuvimos la primera reunión. Ella siempre estuvo y está presente acompañándome en cada etapa, realizando sugerencias cuando lo considera necesario, pero también, dándome libertades y contemplando las posibilidades del contexto actual. En cuanto a mis compañerxs, fue fundamental el trabajo en los grupos de escritura conformados en el Taller V, porque intercambiamos trabajos, realizamos sugerencias y tuvimos espacios en las clases para conversar acerca de aquellos aspectos a mejorar y evacuar las dudas que pudieran surgirnos. A diferencia de lo que Carlino (2003) expresa en vinculación con el sentimiento de soledad que muchas veces se percibe durante el proceso de escritura de una tesis, entiendo que la posibilidad más importante que brinda el Taller V es transitar este camino de manera colectiva, con compañerxs que están en la misma situación, con miedos, incertidumbres y docentes que con toda su experiencia del camino recorrido, nos guían, nos sugieren y animan a seguir adelante a pesar de los altibajos que, como expresaba al comienzo, siempre se presentan. A su vez, fueron fundamentales las entrevistas que realicé y las distintas lecturas, tanto de mi tema en particular como del cursado en general. En relación con esto último, las materias Investigación I e Investigación II también contribuyeron a mi formación y experiencia en investigación.

Para concluir, entiendo que es interesante mencionar otra cuestión que está presente en mi justificación y que se relaciona con la necesidad de desaprender aquello que está naturalizado respecto a las cuestiones de género, por ser parte de esta sociedad patriarcal. Tal como expresa Bourdieu:

“Lo preconstruido está en todas partes. El sociólogo está literalmente sitiado por ello, como cualquier otro. Carga así con la tarea de conocer un objeto -el mundo social- del que es

producto, de manera tal que los problemas que plantea acerca de ese objeto y los conceptos que utiliza tienen todas las chances de ser productos de ese mismo objeto (...)” (2008: 327).

Es por esto que en un principio sentía temor de no poder separarme del sentido común y continuar reproduciendo ciertos estereotipos. Sin embargo, como expresé anteriormente, con lecturas específicas y a partir de realizar materias y seminarios relacionados al tema, logré atenuar la ansiedad, aunque considero fundamental tener presente siempre dos cuestiones que plantea Achilli (2005). Por un lado, lo que denomina reflexividad crítica de objetivación y auto-objetivación del proceso. Para lograr cierta coherencia es importante preguntarnos por lo que queremos investigar, cómo y para qué deseamos conocer determinado aspecto. Y, por el otro, la importancia de que esas problemáticas que investigamos sean contextualizadas en la época en que vivimos.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005). “El proceso de investigación (iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar)” En: *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde libros.
- BOURDIEU, P. (2008). “La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París)”. En: BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. pp. 267-317.
- CALDERÓN, L. (2016). “La enseñanza como actividad: Aproximaciones desde la didáctica profesional”. En: PEREYRA, A., MOSCATO, P., CALDERÓN, L., & OVIEDO, M. *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- CARLINO, P. (2003). “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”. En: II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo. pp. 1-10
- PANDO, M., y VILLASEÑOR, M. (1996). Modalidades de entrevista grupal en la investigación social. En: SZASZ I., LERNER S. (Comp.). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*.

- México, DF: El Colegio de México, 225-242.
- POPKEWITZ, T. (1988). “La investigación educativa: ideologías y visiones del orden social”. En: *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori, pp. 29-57.
- SAUTU, R. (2005). “Introducción”, “Formulación del objetivo de investigación” y “El diseño de una investigación: teoría, objetivos y métodos” En: *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere. pp. 9-51.
- WAINERMAN, C. (2001). “Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales” En: WAINERMAN, C. Y SAUTU, R. (Comp.). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere. pp. 4-16.
- WRIGHT MILLS, Ch. (1994). “Apéndice sobre Artesanía Intelectual”. En: *La imaginación sociológica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. pp. 206-236.

LA RUTA DEL TESISISTA: PROCESOS Y EXPERIENCIAS DE UNA ACTIVIDAD EMERGENTE

Micaela Nievas
mica.nieva@gmail.com

“(...) Narrarse tiene un valor reconstructivo, en que aprendemos a ver y a vernos de otras maneras.” (Creus y Alonso, 2012).

Introducción: El Taller antes del Taller

Un viernes 10 de abril de 2020, en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por la emergencia sanitaria, el equipo docente de Taller V mencionó que esta coyuntura *“...ha obligado a repensar nuestra propuesta, a proponer nuevas estrategias buscando sostener lo que consideramos esencial: el trabajo colaborativo, reflexivo, riguroso y comprometido que demanda la realización de una tesis”* (Walker, 2020). Ante ello, el enlace de Google Meet, mil veces transitado, se volvió el lugar en que nos formamos y nos relacionamos con diferentes subjetividades. En los encuentros subyace como denominador común el aprender a escuchar al otro, referenciando la necesidad de entendimiento, de encontrarse en los acuerdos, trascender las diferencias y proponer instancias superadoras. Estamos en situación de una práctica de enseñanza que nos coloca a todos a repensar cómo hacemos, en un tiempo de invención de otras aulas posibles.

Para Larrosa (2006) la experiencia es lo que *me* pasa: tiene que ver con una manera de habitar el mundo y de pensar al sujeto como *sujeto de la experiencia*. Saber que estoy transitando las últimas clases y encuentros de mi carrera me genera sentimientos contradictorios. Por un lado, siento una inmensa alegría porque entiendo que me encuentro a un paso de hacer realidad un pequeño sueño que comenzó hace cinco años (y más). Alegría, igualmente, por haber logrado conocer, junto con mis compañeras, eso que antes no sabíamos y que ahora de alguna forma nos pertenece un poquito. Por otro lado, sé que empiezo una nueva etapa, donde necesariamente la práctica y la reflexión deben ser una constante. Aprender en y sobre la propia práctica de la investigación hoy adquiere

otra significatividad en mi recorrido, significa seguir aprendiendo y rediseñando estrategias.

El diálogo entre saberes teóricos y de la experiencia representa un camino inclusivo que posibilita la artesanía de la investigación. Ésta conlleva un proceso de construcción lento, se podría decir que casi manual, pero que al mismo tiempo requiere imaginación, un acto creativo; de ahí que Mills (1994) hable de la artesanía intelectual. La interacción entre biografía e historia recorre las exploraciones sobre el contexto, sobre los vínculos, las experiencias. Mi trabajo de investigación se propone recuperar esas “marcas” que incluyan temas intelectuales específicos y también la mirada con la que elijo analizar cada uno de ellos.

Presento aquí un pequeño relato que reúne algunas reflexiones en torno a la experiencia de escritura del proyecto de tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Al mismo tiempo, pretendo dar cuenta del sentido formador de este recurso y su alcance, consciente de que no se agota en la producción presentada.

Escribir una ¿tesis?

La experiencia de escribir y, en particular, la de producir un proyecto de tesis, se compone en un proceso colmado de idas y vueltas. Paula Carlino define a la tesis como “... *el primer paso para luego seguir investigando lo que uno ha deseado desde siempre investigar (...)*” (2003: 6). A su vez, Nacuzzi (2010) y Sirvent (2018) remarcan dicha particularidad, que se constituye como la primera experiencia de investigación y no la última.

Entender la tesis como una práctica social compleja supone atender las singularidades de determinado objeto de estudio, sin perder de vista que este último se inscribe en un contexto de descubrimiento. Este se encuentra compuesto por un “*conjunto de elementos o aspectos políticos, sociales, económicos, institucionales y personales que condicionan el proceso de investigación, facilitándolo o inhibiéndolo*” (Sirvent, 2006: 7). Desde una perspectiva global e interdisciplinar, constituye el anclaje para entender el qué, para qué y/o para quién y cómo de la investigación.

Puntualmente, retomo la actividad en la que exploramos los temas de las actuales agendas educativas nacional y local, a partir de la identificación y sistematización de las problemáticas educativas que ocupan un lugar en medios de comunicación locales y nacionales. Aquí se hizo visible el contexto de descubrimiento como un todo en el que se interrelacionan una multiplicidad de factores que influyen en el proceso de elaboración de mi proyecto. Uno de estos factores gira en torno al reconocimiento de las implicaciones personales, debido a que los primeros pasos en la realización del proyecto se volvieron todo un desafío personal y emocional: no se pueden anticipar los sentimientos que se experimentarán (Carlino, 2003). La elaboración de la tesina tiene que ver con toda mi persona, con lo intelectual y con lo afectivo, con lo consciente y con lo inconsciente.

En el relato me propongo entrecruzar los pasos de la tarea investigativa, como práctica situada, en conjunto con la narrativa de su construcción. Poner en debate el contexto de descubrimiento supone reconocer mi camino personal de elaboración del proyecto como proceso real e incierto (Carlino, 2003). Problematizar este contexto implica, según Sirvent (2018), mirarlo críticamente, descubrir el entramado, el por qué. En este devenir, me surgieron las siguientes preguntas iniciales: ¿Cómo sé si lo que quiero investigar es socialmente relevante y, a su vez, significativo para mi primera experiencia como tesista? ¿qué recorte voy a hacer? ¿desde qué posicionamiento ético-político sostendré mi tesis? ¿de qué manera nos interpela este proceso de elaboración de tesina? ¿qué papel juega la implicación? Dicho recorrido necesita de la reflexión sobre qué me pasa como tesista en mi proceso de práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina.

Escribir una tesis, una tarea gradual

Las primeras vivencias se organizaron en torno a los imaginarios, vacilaciones y contradicciones que se entraman en esta tarea. Iniciar el quinto año de la carrera y pensar por primera vez en la tesis me acercó un poco a las primeras ansiedades. A veces, posponer fue la respuesta, sosteniendo la creencia de que “falta mucho para eso”. Luego, me embarqué en infinitas correcciones y me aventuré a entender este trabajo desde un enfoque procesual. Como investigadora, al decir de Piovani (2018), estoy condenada a la

reflexividad. Esta última trae consigo el análisis de mi proceso de investigación reconociendo la no linealidad del mismo, la inevitable presencia de los conocimientos personales y tácitos, y el carácter recursivo en la relación diseño/práctica de la investigación.

Para Larrosa (2006), las experiencias son singulares, inesperadas, fugaces y cargadas de incertidumbre. Se vuelven significativas cuando nos construimos a partir de las mismas. Por tal motivo es que abordo mi experiencia de ser investigadora como un oficio que se aprende en la medida en que se lo practica: a investigar se aprende haciendo investigación (Wainerman, 2001; Bourdieu, 2008; Sirvent, 2018). Siendo aprendiz de este oficio, mi habitus de investigadora comenzó a construirse en el marco de las materias Investigación Educativa I y II, Taller V y continuará complementándose, incluyendo, paulatinamente, mi formación previa así como mi experiencia y trayectoria en el campo (Bourdieu, 2008; Tenti Fanfani, 2010).

Uno al diez- Diez al uno: Una red de actividades

A modo de recuperar las actividades propuestas por la cátedra, me remonto a la primera de ellas, la cual alude a la elección del tema. Un tema, para Nacuzzi, tiene que contemplar algo novedoso, algo que nos guste y que implique “...conocer más sobre algo” (2010: 16). Esta iniciación en la tarea investigativa presentó un desafío para mí, ya que mi tema inicial era muy amplio y sentía que recortándolo podía perder la riqueza del estudio. Frente a este “gran tema” surgieron los primeros interrogantes: ¿Cómo pensar la formación docente? ¿cómo la vivencian los sujetos en formación? ¿qué sentidos le asignan a esta formación? ¿cómo pensar una formación docente mediada por tecnología? Estas preguntas continuaban siendo amplias y mayoritariamente se vieron influenciadas por mi recorrido en la carrera y por las lecturas acerca del tema (Nacuzzi, 2010).

La revisión de la literatura me ayudó a conocer los antecedentes y definir el posicionamiento de mi investigación desde el cruce entre diversos estudios, a los fines de indagar, conocer y profundizar sobre la producción existente. La forma que opté para organizar las investigaciones recolectadas fue crear un documento y escribir el título, un breve resumen y el año de publicación. También organicé carpetas de posibles temáticas

donde ir ubicando los archivos encontrados. Particularmente fue un ejercicio arduo pero esclarecedor, ya que la búsqueda, lectura y producción implicó volver sobre el tema para acotarlo y delimitarlo (Nacuzzi, 2010). En esta instancia inicial, se volvió una tarea fundamental en el transcurso de la problematización del tema hacia la construcción del problema de investigación.

Achilli menciona que el pasaje del tema al problema necesita de una apertura a todas las preguntas que el tema sugiere. Estas preguntas engloban y suponen diversas preocupaciones para el investigador y “...remiten al qué queremos conocer” (2005: 48). Al delimitar un tema de manera preliminar, las preguntas de investigación permitieron “pulir” aquellos interrogantes iniciales de la actividad uno y llegar a una versión mejorada de ellos. Recuerdo que en ese momento realicé una revisión de las preguntas formuladas de manera grupal. Las devoluciones de mis compañeras aportaron una mirada extrañada acerca de lo que quería investigar, lo que facilitó la posibilidad de recortar aún más el tema y orientar el proceso de investigación en marcha (Achilli, 2005).

En este punto del trabajo de investigación tenía un historial de actividades que me costaba enlazar entre sí y vislumbrar su carácter relacional. He aquí mi dificultad con la escritura, mi gran duda de si el otro, al leerme, entendería a lo que me estoy refiriendo en esos renglones. Según Mills “... escribir es hacer que el círculo del lector coincida exactamente con el vuestro, escribir de tal manera, que ambos estéis dentro del mismo círculo de significación controlada.” (1994: 230). Por ende, el autor concibe a la escritura como una herramienta incuestionable que ayuda a la claridad del propio pensamiento. En esta tarea, la escritura es el instrumento privilegiado que ayuda a que esa estructura del proyecto se vaya logrando. Fue necesario entonces, disponerme a escribir, confiar y entregarme a los bosquejos, esbozando ideas sueltas, borroneando lo escrito virtualmente y volviendo a empezar. Becker se cuestiona la creencia de que “los superiores académicos no sólo jamás reescriben nada; cuando escriben, los textos les salen bien desde un principio. De modo que los estudiantes creen que los “verdaderos escritores” (...) hacen las cosas bien desde el primer momento.” (2011: 70).

El planteo anterior afirma que nunca un escrito sale bien en un primer intento. De acuerdo con lo expresado, la actividad cinco planteó la escritura de un texto breve que

justifique el problema de investigación y en el desarrollo de este ejercicio reconocí el poder formativo de la escritura: escribir nos transforma. Transforma nuestro modo de pensar la realidad. En concordancia con lo planteado, cabe destacar el principio de imaginación sociológica (Mills, 1994) en relación con el fenómeno que quiero estudiar, pero también con el propio quehacer investigativo. Puntualmente, la noción de investigador como artesano intelectual sin pretensiones puede ser tomada en cuenta en este trayecto de escritura: a medida que trabajo en ella voy perfeccionando este “oficio”, intentando no ser rígida y usar la imaginación, enunciando claramente lo que busco expresar. En lo personal, el acto de escribir esta actividad abordó un doble objetivo: comenzar a conocer y apropiarme de una herramienta eminentemente sociológica y, a su vez, indagar en construcciones textuales propias y concretas.

La elaboración del marco teórico contempló una actividad cuya génesis subyace en las preguntas de investigación. De allí surgieron las definiciones nodales de la investigación, que comienzan a delimitar la conceptualización del estudio que acompaña la aproximación a la realidad y perfila la naturaleza teórica atribuida al objeto en estudio (Sirvent, 2018). La discusión del marco teórico, para Sautu *et al.* (2005), debe estar reflejada en los objetivos específicos y, a su vez, los conceptos contenidos en los objetivos deben estar definidos en el marco teórico. Como primer ejercicio de elaboración de este apartado rescato que el hecho de armar un índice tentativo también me ayudó a vislumbrar futuros conceptos para desarrollar. Estos constructos luego se fueron profundizando y continuarán ampliándose en posteriores entregas. Estas actividades destacan la necesidad de coherencia en la articulación teoría, objetivos y metodología.

En este entramado, los objetivos son la guía de la investigación. Mis objetivos tuvieron muchas versiones y creo que aún tendré que seguir trabajando en ellos, entendiéndolos como una construcción intencionada y explicitada por el verbo en infinitivo que los direcciona (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Las profesoras del Taller, mis compañeras y mi directora tuvieron acceso a los objetivos en variadas instancias, lo que me llevó a pensarlos como permanentemente cambiantes, sobre todo en la etapa de redacción de un proyecto de investigación. A esta altura, su última versión se encuentra ya delineada, orientando el futuro trabajo de Tesis, a sabiendas de que durante el curso de la investigación pueden cambiar. En ellos, es posible encontrar conceptos teóricos que se

formulan como proposiciones que revelan aspectos de ese marco teórico trabajado (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). De esta manera, conforman nexos entre el esbozo teórico y metodológico del proyecto en construcción.

Ruth Sautu (2005) menciona que en investigación todo es teoría, la teoría es el hilo conductor, el andamiaje que atraviesa lo metodológico en el proceso de investigación. Esta conocida frase de la autora invita a recuperar lo metodológico como las diversas cuestiones sobre las cuales el investigador toma posición en el proceso de conocimiento y que van más allá de los métodos y técnicas que fueron seleccionadas en esta instancia del proyecto. Asimismo, el carácter de construcción teórica de toda investigación pone en el centro de la escena la cuestión de las perspectivas o enfoques que se ponen en juego. En el marco de mi trabajo, busco que teoría y metodología dialoguen, tratando de estar lo más alejada posible de aquel “divorcio esquizofrénico” entre marco teórico y diseño metodológico que señala Wainerman (2001).

Además de estos vaivenes, pensé y escribí mi proyecto en tiempos de pandemia, lo que incluyó el ASPO, la cursada de forma no presencial, la delgada línea entre los tiempos de estudio y los tiempos del hogar. Estas nuevas situaciones y sensaciones, en cierto punto generales, me recuerda a cuando Bourdieu sostiene que *"Cada uno encontrará un consuelo considerable al descubrir que muchas de las dificultades que atribuimos a nuestra propia torpeza o incompetencia idiosincrásica son universalmente compartidas (...)"* (2008: 306). En adelante, desde la cátedra del Taller propusieron este cúmulo de actividades que, a modo de plan o estrategia, ayudaron a planificar los pasos a seguir. A nivel general, me permitieron reconocer esas pequeñas victorias y organizar cómo continuar. También me ayudaron a pensar la investigación como un entramado de decisiones y acciones vinculadas entre sí.

Este recorrido tuvo un primer cierre en julio de 2020, con la entrega del primer borrador del proyecto de tesina. Fue una instancia temida y esperada, que involucró estar bajo *"... una permanente reflexividad crítica de objetivación y auto-objetivación del proceso en el que nos implicamos (...)"* (Achilli, 2005: 43). El proyecto es abordado como un plan de trabajo orientado a la construcción sistemática y metódica de conocimientos acerca de alguna problemática y plasmado en un documento escrito (Achilli, 2005). En

este sentido, es necesario resaltar la necesidad de la dimensión reflexiva, que involucra las distintas etapas o momentos de la investigación, que van desde la construcción del objeto, su metodología hasta la producción del texto (Piovani, 2018). Retomar las actividades anteriormente entregadas y darles forma, entendiéndolas desde una perspectiva holística, también me permite comprender mi propia reflexión como investigadora acerca de las decisiones que fui y voy tomando en la trastienda de la investigación.

Escribir una tesis, una tarea gradual que requiere acompañamiento.

Luego del receso invernal, comenzó el segundo cuatrimestre con las devoluciones del primer borrador del proyecto, devoluciones para seguir trabajando y profundizando. Durante este último trayecto destaco la revisión entre pares como la actividad más potenciadora y enriquecedora para mi trabajo investigativo. A lo largo de la carrera la mayoría de las instancias de evaluación tienen carácter grupal, por lo que el hecho de aventurarme a pensar y ejecutar el proyecto de forma individual fue algo nuevo y casi inexplorado anteriormente. Llevar a cabo este ejercicio fue generando un cambio desde lo individual hacia lo grupal, para luego retroalimentarse en instancias específicas y necesarias en base a la mirada de un otro. La propuesta de exploración de otras tesis, de escritura privada y de revisión entre pares fueron una instancia de exposición, entendiendo la acción de exponer como un beneficio y como algo inherente a la práctica de la investigación (Bourdieu, 2008). A lo largo de mi trayectoria, estuve en contacto con los escritos de mis pares y, en variadas ocasiones, nos animamos a interrogar o problematizar el trabajo del otro. Si bien esta instancia puede producir inseguridad y temor, Bourdieu hace énfasis en que *“Cuanto más se expongan a sí mismos, mayores oportunidades tendrán de beneficiarse de la discusión y más constructivas y bienintencionadas, estoy seguro, serán las críticas y el consejo que reciban”* (2008: 306). En la instancia de revisión entre pares se conjugó el temor de dar a conocer mi texto conjuntamente con la ansiedad de recibir y dar críticas y sugerencias a los otros proyectos. Desde allí es que reafirmo la necesidad de cooperación entre pares para la producción académica.

En este orden de ideas, subyace el rol del Taller como espacio de construcción colectiva de conocimientos, de trabajo con otros, con mis compañeros, docentes y directora. Puntualmente, aprender a hacer investigación conlleva formarme junto a un maestro o entrenador (Wainerman, 2001; Bourdieu, 2008). En mi caso, se fueron alternando distintos referentes durante este proceso: la cátedra de Taller V y mi directora de tesina. Sobre todo, la labor artesanal implica a la persona en su totalidad y se convierte en un modo y un medio de vida (Wainerman, 2011). En este proceso, me voy construyendo como aprendiz, a través de un proceso colaborativo, de interacción con los “expertos” para ir internalizando paulatinamente los conocimientos y habilidades que son objeto de enseñanza ¿Cuántos capítulos deben integrar una tesis? ¿qué instrumentos? ¿qué se hace con los datos? A cada paso, como una artesana, voy cultivando la destreza para dar forma a aquello que se encontraba, en principio, en el mundo de las ideas.

Respecto a la elección del director de tesis, creo que desde que conocí a Laura supe que quería que fuese mi directora, así yo investigara de un tema para nada afín a su especialidad. Si bien Nacuzzi (2010) hace un recorrido de ciertos "requisitos" que debe tener el director (demostrar interés por el tema que elija el tesista, hacer devoluciones por escrito a los avances, estar disponible), me gustaría abordarlo como una relación. Pensar en términos de relación incluye desplegar un vínculo singular entre directora de tesis y tesista. De este modo, se conforma una diada de formación que se mueve en dos dimensiones: proponer y regular para aprender ciertos conocimientos; y reflexionar sobre sí mismo y analizar las interacciones, los conflictos, los avances y los retrocesos, los estancamientos (Nacuzzi, 2010). La relación que construya con mi directora, y en un futuro con mi co-director/a, facilitará la construcción de un vínculo intersubjetivo que despierte motivaciones, intereses, propósitos, tipos de prácticas, de saberes y sentimientos en ambos sujetos implicados.

En un contexto de no presencialidad, lo colectivo se constituyó en la necesidad de definir espacios y tiempos para escucharse, en la búsqueda de definir propósitos, criterios, contenidos específicos desde la cátedra que marquen esos encuentros y que nos inscriban en una propuesta de investigación situada. Tiene que ver con entender la tarea de investigar como una práctica reflexiva, dado que articula en un grado más íntimo y profundo la cuestión de la reflexividad, con experiencias y prácticas de investigación

concretas (Piovani, 2018). Estas vivencias, como es mi caso, se construyeron y construyen con otros, donde somos a la vez investigadores y objetos de investigación y todo lo que emerge recupera múltiples voces y miradas.

Seguir pensando la tesis

Este escrito representa de forma significativa mi recorrido en la materia Taller V y en particular por la elaboración del proyecto de tesina, en el marco de mi formación de grado. Escribir estas líneas me permite autoevaluar y reflexionar sobre mi trayectoria, mis intervenciones y mi quinto año de la carrera. Me permitió reconocer de forma más certera los aspectos relevantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el Taller V, reconociendo mis saberes y conocimientos previos. Me permitió criticar lo que hago y he dejado de hacer en mi trabajo como estudiante, en soledad tanto como acompañada por los grupos que conformé este año.

Dentro de los “logros” obtenidos en este último tramo universitario puedo señalar que yo no sería lo que soy sin ese otro, conformado por mis compañeros y profesores que me dieron los espacios para formarme como un ser pensante y crítico, donde aprendí con ellos. En palabras de Andrea Alliaud, considero que es posible aprender “...utilizando el lenguaje de otro, tomando ideas o palabras prestadas, siempre que reconozca la propia potencia en su hacer, su propia creación, su propia sensibilidad, su propia producción.” (2014: 13).

El Taller, con todas las formas que tomó en este 2020 tan singular, brindó un necesario andamiaje y acompañamiento en el proceso de producción y elaboración de la tesis. Dicha perspectiva parte del axioma de que los espacios de la investigación educativa no vienen hechos, sino que son parte de una construcción social y situacional entre los que allí estamos y con lo que tenemos a nuestro alcance. Investigar y apostar a la construcción colectiva del conocimiento (Sirvent, 2018) tiene como consecuencia asumir un vínculo y un accionar. Este hacer se expresa y se vuelve habitus, se "hace carne" como dice Bourdieu (2008), en el espacio compartido del Taller. Habitar el taller me generó y genera un sentimiento de pertenencia y de identidad colectiva. Muchos aspectos del

quehacer los aprendí en la interacción cotidiana, movilizándolo el aprender a aprender, resignificando vivencias y aportes teóricos construidos a lo largo de este año.

En el transcurso del Taller V es donde bosquejo los primeros avances de mi tesina. Estos, como sostiene Carlino (2003), se perciben como pasos individuales, pero que ineludiblemente están guiados por otros.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005). “El proceso de investigación (iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar)”. En: *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde libros.
- ALLIAUD, A. (2014). El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional. INFOD.
- BECKER, H. (2011). “La Única Manera Correcta”. En: *Manual de escritura para científicos sociales: cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. (pp. 65-117).
- BOURDIEU, P. (2008). “La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París)”. En: BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L., *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. (pp. 267-317).
- CARLINO, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*, 5 al 9 de mayo de 2003. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- CREUS, A. y ALONSO, K. (2012). “Tejido de voces: Los espacios de la experiencia en las historias de vida”. En: RIVAS, J. I., HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M., NÚÑEZ, C., *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. Dipòsit Digital UB. (pp. 245-246)

- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., y BAPTISTA LUCIO, P. (2014). “El inicio del proceso cualitativo: planteamiento del problema, revisión de la literatura, surgimiento de las hipótesis e inmersión en el campo”. En: *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill. (pp. 356-381).
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, (19). pp. 87-112.
- NACUZZI, L. (2010). “¿Qué es una tesis?”. En: *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL-UBA. (pp. 9-27)
- PIOVANI, J. I. (2018). “Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica”. En: PIOVANI, J. I. Y MUÑIZ TERRA, L. (Coords.) *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. CLACSO. (pp. 74-92).
- SAUTU, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- SAUTU, R., BONIOLO, P., DALLE, P. y ELBERT, R. (2005). “La construcción del marco teórico en la investigación social”. En: *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Prometeo Libros. (pp. 29-39).
- SIRVENT, M. T. (2006). Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática. Ficha de Cátedra. buenos Aires: FFyL-UBA.
- SIRVENT, M. T. (2018). “Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad”. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I. y POTASCHNER, E. (Coords.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Teseo. (pp. 155-184).

TENTI FANFANI, E. (2010). Notas sobre la estructura del campo de las ciencias de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de educación*, 20. (pp. 57-79).

WAINERMAN, C. (2001). “Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales”. En: WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (Comp.). *La trastienda de la investigación*. Argentina: Ediciones Lumiere. (pp. 4-16).

WALKER, V. (10 de abril de 2020). Bienvenida. [Publicación en un foro online]. Recuperado de <https://moodle.uns.edu.ar/moodle/mod/forum/discuss.php?d=99532>

WRIGHT MILLS, CH. (1994). Apéndice sobre Artesanía Intelectual. En: *La imaginación sociológica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (pp. 206-236).

CAMINO SINUOSO

Eleonora Nyez
eleonoranyez@hotmail.com



*“El río da que hablar... (pero) sólo
permite que hagamos las
sinuosas realidades”*

Jorge Aulicino

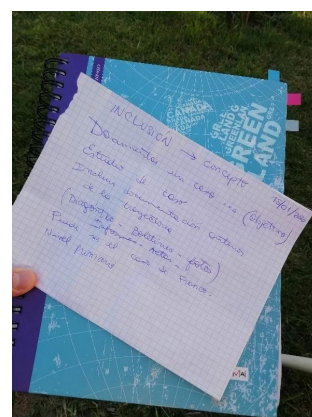
En este trabajo, daré cuenta de lo que ha sido el recorrido por el Taller Integrador V y el proceso de elaboración del proyecto de tesina, con todo lo que ello implicó. Buscaré reconstruir dicho proceso articulando con distintos referentes conceptuales que fueron claves para la toma de decisiones. A su vez, mencionaré en el relato aquellos sujetos que ocuparon un rol fundamental y me acompañaron en este camino sinuoso.

Encender los motores

En una hoja cuadriculada que encontré de pasada durante el verano, precisamente el 15 de enero del 2020, empecé a tomar nota de algunas ideas que tenía en mente pensando en mi futura tesina y a partir de una conversación que tuve con quien más tarde fuera elegida como mi directora.

Esa hoja quedó luego guardada y enganchada en la primera hoja del cuaderno de campo que hoy conservo y utilizo.

En ese momento empecé a esbozar lo que sería mi tema de interés, teniendo en cuenta que “la condición principal para que una tesis nos proporcione satisfacción



intelectual es que el tema nos guste, nos resulte atractivo, tengamos ganas de conocer más sobre él o constituya un reto investigar sobre él” (Nacuzzi, 2010: 16). Así fueron mis primeros intentos por emprender la marcha en este camino que se avecinaba, tomando como eje mis intereses por seguir indagando sobre esto que tanto me preocupa y motiva desde hace tiempo.

Emprender la marcha

Recuerdo que, en la presentación del Taller en donde nos daban la bienvenida virtual allá por abril mediante el Moodle, conté que todavía no podía creer que ya estaba cursando el Taller V. Me sentía muy ansiosa y también contenta por todo lo que sería este año tan especial. Comenzarlo a distancia, pero a su vez de una manera tan cálida, fue todo un desafío emocionante. Debo reconocer que, en esta etapa, las tecnologías se volvieron las compañeras imprescindibles de cada día y a toda hora, las cuales me permitieron estar más cerca de los materiales, de las compañeras, de las profesoras y de mis seres queridos.

En el primer foro de intercambio relacionado a los contenidos propios del Taller, hablé acerca de la tesis, de lo que sabía que era y conllevaba hacerla, definiendo que “la tesis es un documento que refleja un proceso de investigación. Sé que lleva mucho trabajo, tiempo y esfuerzo, sin perder de vista la vigilancia epistemológica. Refleja un interés o preocupación por un objeto de estudio. A partir de la tesis, se genera un nuevo conocimiento (...). Siento mucha ansiedad por iniciar este recorrido y el peso de la responsabilidad de hacer algo que sea de interés y/o productivo”. Desde el comienzo supe que me preocupa que las conclusiones alcanzadas por mi tesina sean relevantes, considerando que “el resultado no es necesariamente un cierre de los interrogantes. Lo ideal es que la investigación abra nuevos horizontes mediante caminos alternativos a los conocidos o bien descubra problemas que hasta entonces no se planteaban” (Dei, 2006: 23). Es por ello que pretendo que mi trabajo contribuya al campo educativo, que sea coherente y acorde a la realidad y pueda aportar saberes significativos.

Se hace camino al andar

Después de leer los textos de Carlino (2003) y Nacuzzi (2010), que forman parte de la unidad introductoria, pude ampliar mis conocimientos y definir a una tesis como un trabajo original sobre un tema, que puede ser de investigación o de compilación. Para hacer una tesis de investigación, es fundamental conocer lo que han dicho otros estudiosos, y “descubrir” o “analizar” algo que los demás no hayan dicho todavía sobre ese tema. Es decir que debe ser original sobre el área de conocimiento elegida y útil a la comunidad científica. A su vez, la tesis debe proporcionar a quien la realiza cierta satisfacción intelectual, resultando un entrenamiento para la vida profesional. De acuerdo a lo planteado por Carlino, *“hacer una tesis es usualmente el camino para iniciarse en la cultura de la investigación, cuyas prácticas y valores centrales suelen aguardar a los recién llegados de forma implícita”* (2003: 7). Actualmente, revisando el camino recorrido, puedo decir que vengo siguiendo los primeros pasos que plantean los autores mencionados. Ellos son:

- Localizar el tema-problema y definir unos objetivos específicos;
- Recopilar información sobre dicho tema-problema;
- Leer y poner en orden toda esa información.

Considerando los factores contextuales que inciden en la producción de una tesis, como así también conflictos internos que se entrecruzan con los externos, puedo señalar como facilitadores en este proceso complejo a:

- ✓ El poder trabajar con otros, profesores, una directora, un grupo de lectura y escritura, personas que están en la misma situación o que ya vivieron el proceso como las graduadas y tesistas, para apoyarme y regular mi labor como investigadora y para compartir materiales;
- ✓ Escuchar y dialogar con otras personas sobre el tema;
- ✓ Recibir orientación y apoyo de parte de mis compañeros y de los docentes del Taller V;
- ✓ La participación activa en el Taller V;
- ✓ La realización de las actividades propuestas desde el Taller V;

- ✓ Contar con una directora dedicada y vinculada estrechamente con el tema de investigación;
- ✓ Tener a una profesora que ofició de tutora y acompañó el proceso haciendo comentarios, correcciones y devoluciones;
- ✓ Tener práctica previa en investigación, formando parte de un PGI;
- ✓ Cursar Seminarios de Orientación a lo largo del año;
- ✓ Asistir a charlas, jornadas, congresos virtuales vinculados al tema de investigación;
- ✓ La perseverancia;
- ✓ La disciplina y la autoorganización.

Dentro de estos facilitadores, quiero hacer una mención especial a la “tripulación” por el acompañamiento recibido, tanto de los profesores de la cátedra, como de mis compañeros y mi directora, quienes me ayudaron a construir el proyecto y, sobre todo, me dieron aliento y contención. Así como lo narra el escritor Richard Bach, *“los tripulantes que contratamos para nuestra nave interior son nuestros navegantes, artilleros, timoneles y asesores, y siguen siendo amigos nuestros durante toda la vida. Los encontramos en el momento en que estamos listos, necesitados o con curiosidad, en el momento en que nos atrevemos a imaginar que existen y a gritarles pidiendo ayuda”* (2000: 317). Estas personas han sido y son muy valiosas para mí en este año tan particular, en donde compartimos momentos alegres y tristes, satisfacciones, discusiones, que me ayudaron a crecer.

En este tiempo, tengo que admitir que también se han presentado algunos obstáculos que me han dificultado el avance o lo han hecho más lento, como por ejemplo:

- ✓ La falta de tiempo para dedicar a la elaboración del proyecto;
- ✓ Sentimientos de agobio, angustia e inseguridad;
- ✓ Tener un ritmo discontinuo de trabajo;
- ✓ La incertidumbre acerca de si seré capaz de terminar la tesis o cuándo llegará ese momento, sumada a la generada por la pandemia por covid-19.

Todos estos factores, tanto los positivos como los negativos, sumaron aprendizajes y confluyeron para poder ir avanzando en este desafiante camino de la investigación. Justamente, como lo afirma Wainerman, “*se aprende a investigar investigando*” (2001: 12), paso a paso, con aciertos, con retrocesos, con dudas y con certezas. En palabras del poeta Antonio Machado, “*caminante, no hay camino, se hace camino al andar*”⁶.

Elegir un camino significa tener que abandonar otros⁷

A fines de abril, principios de mayo, se nos presentó un foro titulado “Pensando”. A partir de esa actividad tuve que empezar precisamente a pensar, a decidir y a esbozar las primeras elecciones tomadas en cuanto al tema y su justificación. Esto implicó dejar de lado ciertas ideas, pensamientos y preocupaciones para poder hacer un recorte factible de analizar en el tiempo previsto. Dicha decisión no ha sido fácil ni definitiva, sino que a medida que fui avanzando, recibí varias reformulaciones para acercarme a aquello que pretendo investigar. Esta indecisión, supongo que se origina en que no puedo decir que algo no me ha interesado a lo largo de la carrera, al contrario. He tenido que descartar posibles temas por este motivo. Llegar a esta etapa de la carrera me encontró con muchos intereses e inquietudes para abordar. Una de las preguntas que siempre estuvo rondando en mi mente, al igual que Piovani, es: “*¿Qué conocimientos aportará esta nueva investigación, y sobre qué aspectos de la realidad social?*” (2018: 77).

Específicamente, pensando en mi tesina, me gustaría centrarme en las tecnologías digitales y su rol para la inclusión de personas con discapacidad en el nivel Primario dentro del ámbito rural. Me interesa indagar sobre la temática por la experiencia que he tenido y tengo en el sistema educativo y por la formación recibida hasta el momento. Siguiendo a Nacuzzi, “*el interés por un tema en particular se genera a partir de nuestras lecturas previas, ya sean en el marco de las materias de una carrera universitaria o las que realizamos por nuestros gustos personales*” (2010: 17). En mi caso, puedo decir que

⁶ Fragmento de “Proverbios y cantares (XXIX)”, poema retomado por el cantante catalán Joan Manuel Serrat.

⁷ Frase de Paulo Coelho.

hay una conjunción de elementos que me llevan a interesarme por el tema: lo formativo, lo laboral, lo vincular, el lugar en el cual resido.

Considero que desde las Ciencias de la Educación podré aportar una mirada más global, pero a su vez, más determinante, que supere lo anecdótico. Poder así sistematizar, dar a conocer experiencias de docentes, para facilitar y posibilitar la inclusión social y digital de personas con discapacidad en el contexto rural.

Pienso en realizar un estudio de caso u otra estrategia metodológica similar, que pueda resultar un aporte para otros docentes, directivos y formadores de formadores. La clave será, justamente, tomar la voz de las protagonistas, para poder indagar acerca de sus prácticas. Recorro a un estudio de este tipo no sólo por la información que brinda de las prácticas situadas, sino que también expresa problemáticas, dinámicas y preocupaciones de la sociedad y de la educación en general.

Hoja de ruta

En el mes de mayo, desde el Taller, nos propusieron debatir y reflexionar a partir de lo expuesto por Jelin (2019) y Mills (1994). A partir de ello, conocí a estos dos autores que reflexionan desde su propia experiencia como investigadores, los cuales me invitaron a pensar en la elaboración de una tesis como práctica de investigación.

Podría decir que la hoja de ruta del investigador es el diario de tesis, el cual debe describir la experiencia personal, las actividades profesionales, los estudios en marcha y los que están en proyecto. Debe reunir todo lo que se hace intelectualmente y lo experimentado a nivel personal. Este diario permite desarrollar hábitos de autorreflexión, para controlar así la experiencia. En mi caso, mis primeros esbozos en el diario fueron allá por enero, en donde empecé a delinear mis primeras ideas.

Los autores mencionados, hablan acerca del “*artesano intelectual sin pretensiones*”, idea que puede ser tomada en cuenta en las Ciencias Sociales ya que como trabajadores intelectuales vamos formándonos a medida que trabajamos, perfeccionándonos en nuestro oficio, tratando de aprovechar nuestras potencialidades y las oportunidades que se presentan en el camino. Es necesario destacar la advertencia de

ser buenos artesanos, es decir, no ser rígidos y usar la imaginación, enunciando claramente nuestros conceptos. Sirvent también entiende que *“la práctica de investigación tiene un importante componente artesanal y la estrategia para enseñar los oficios artesanales siempre ha sido aprender haciendo”* (2018: 182).

Mills (1994) menciona que es importante trabajar y revisar constantemente nuestras opiniones sobre los problemas de la historia, los problemas de la biografía y los problemas de la estructura social en que se cortan la biografía y la historia. Habla de poner el trabajo en relación con el plano de la realidad histórica, es decir, contextualizar, lo cual es retomado en el discurso de Jelin (2019).

Siguiendo con la investigadora Jelin, yo misma como investigadora tengo ahora la posibilidad de juntar las preocupaciones personales del ambiente en el que vivo con las cuestiones públicas de la estructura social, para hacer diferencia en el mundo que nos rodea. Cuando me pienso como investigadora y voy delimitando el tema, sé que esa elección no es ingenua y tiene ciertas ambiciones. Así como toda pregunta de investigación tiene una cuestión autobiográfica, hay algo que nos empuja a explorarlo.

Considero que el desafío estará en los entrelazamientos que pueda hacer, sabiendo que tengo que estar dispuesta a perder en ese camino. La realidad será la que desafíe mis creencias y mis saberes, abriendo nuevas preguntas o moviéndome de lo que creía como certeza. Creo que lo importante en este proceso será perder el equilibrio para reflexionar, conversar, dialogar, abrir interrogantes, más que para alcanzar verdades. También entender que es un proceso complejo y que en este camino hay idas y vueltas, lo que implica no siempre seguir ese plan diseñado o proyectado en un comienzo en esa “hoja de ruta”.

Recorrer el camino juntas

El texto que leí de Bourdieu (2008) me invitó a pensar en las actividades que fuimos realizando como parte del Taller V, el rol de nuestras profesoras y de nuestros compañeros y compañeras. Cómo de a poco, me fui sumergiendo en este complejo proceso de investigación, que me involucra tanto como profesional y que me atraviesa como persona. A su vez, me sentí identificada con sus palabras, sobre todo cuando hace

mención a los miedos y las angustias. Sé que en este proceso me veo expuesta, mirada, evaluada, criticada por otros. Pero esto, lejos de apartarme del sentido que cobra la investigación, es lo que me aporta otras perspectivas, nuevas oportunidades y diversas miradas que me permiten aprender del error, asumir riesgos, hacer y deshacer borradores, reconocer que hay contratiempos, estar abierta a que otros contribuyan con su experiencia.

El director de investigación, según el autor, tendrá a veces que adoptar el papel de confesor o gurú, bajando de nuevo a la realidad e inyectando más ambición en quienes se dejan atrapar por la seguridad. Es quien puede aportar desde la experiencia y favorecer esta ruptura epistemológica.

Pensando en cuestiones acerca del proceso de investigación que estoy atravesando, el texto me llevó a pensar en el momento de la elección del director o directora de tesis. En esa búsqueda pensé en alguien que pueda aportar desde la experiencia y que esté formado en el tema que es de mi interés. A su vez, pensé en el vínculo, en la confianza que me puede dar esa persona, que creo va a facilitar la apertura y a favorecer una mirada crítica, sosteniéndome en momentos desequilibrantes pero enriquecedores para la formación y la investigación.

Así como lo postula Bourdieu (2008), la práctica de la investigación científica no se realiza de forma solitaria, sino que se lleva adelante junto a un guía o entrenador, quien nos da seguridad y tranquilidad, quien nos acompaña, nos da ejemplos, nos corrige, nos propone, nos sugiere. Para ello, tomé la decisión de consultarle a Laura Iriarte a comienzos de mayo si quería acompañarme en este recorrido, ya que no sólo es Magister en Tecnologías, sino que además ha trabajado e investigado en el ámbito rural y hemos compartido distintas experiencias en el marco de un PGI de la UNS investigando acerca de las tecnologías en el nivel primario. Además, es una persona a la cual le tengo mucho afecto y admiración, lo que me genera mucha confianza.

Este recorrido ha sido compartido y explorado junto a mi directora quien desde el primer momento se mostró bien dispuesta en acompañarme. Los encuentros, charlas, llamadas, videollamadas, intercambios de mensajes y correos que hemos tenido, han sido de gran utilidad y me han permitido afianzarme en este camino.

Conocer el camino no es lo mismo que recorrer el camino

Al momento de socializar la actividad N°2 del Taller, en las que se preguntaba “¿Qué tema me interesa investigar? ¿Qué me interesa de ese tema y por qué? ¿Qué sé y qué no sé sobre ese tema?”, supe que quería investigar sobre la inclusión de las tecnologías para la inclusión de los niños/as con discapacidad en el nivel primario, reconociendo que el interés surgió a partir de distintos interrogantes formulados en la práctica profesional, de acuerdo a mi formación y a partir de cursar esta Licenciatura, de mi rol como docente y Acompañante Terapéutico. Y también a partir de charlas con colegas y del trabajo en el contexto rural.

En ese momento, ya empecé a dudar acerca de cuál era la estrategia metodológica más adecuada para llevar adelante mi proyecto de investigación, si optar por un estudio de caso o un estudio biográfico-narrativo.

A partir del recorrido vivenciado, me surgieron diversas preguntas que intentaré responder con mi investigación. Lo que sé del tema lo debo a mi formación y a la experiencia en el contexto, como docente y como A.T. A su vez, hice un Postítulo de Actualización Académica en Educación Rural, donde investigué sobre “los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las Escuelas Rurales del Sudoeste bonaerense”. Lo que aún no sé es a qué se enfrentaron estas docentes al incorporar otras tecnologías, qué formación tenían, qué les quedó de esa experiencia, cómo se asesoraron. A su vez, reconozco que debo actualizarme.

Las actividades que siguieron del Taller, me llevaron poco a poco a definir mejor el tema, a saber qué hay escrito sobre la temática, a acercarme a bibliografía específica, a expresar distintas preguntas de investigación, a revisar antecedentes, a delinear estrategias. Seguramente sé mucho sobre el tema y estoy muy implicada, pero este proceso me llevó a mirarlo con otros ojos, desde lejos, como extranjera.

Así, paso a paso, con idas y vueltas, empecé a escribir los objetivos a los cuales quiero arribar con mi investigación y serán la guía para el futuro análisis. Hice una revisión de esa escritura junto a un grupo de compañeras que me ayudaron a repensar lo

planteado. Hasta el momento, llevo plasmadas tres versiones diferentes del título, de las preguntas y de los objetivos.

En el mes de julio, llegó el momento de socializar la actividad N° 9, en donde pude plasmar los avances de mi proyecto de tesina en una presentación con una exposición oral de no más de 10 minutos. Realizar este trabajo fue un volver al comienzo de este camino recorrido, tratando de revisar y condensar todo lo alcanzado. Creo que fue una actividad clave del Taller, que me ayudó a definir ideas y a sintetizar mis propósitos. Fue una manera de ver con claridad todo lo que había hecho hasta entonces.

Retomé dicha presentación para revisar el proyecto y para armar una nueva que sería acompañada por un relato oral el día 30 de noviembre. Pude ver, de esa forma, cuáles fueron mis cambios, las decisiones que fui tomando, cómo se fue recortando el tema.

Puedo decir que, en general, todas las actividades colaboraron progresivamente en este proceso de construcción y de revisión permanente, como así también toda la bibliografía aportada desde la cátedra.

Primera parada

Llegamos a diciembre, el cierre de una etapa y es necesario hacer un balance. Para eso es importante hacer una parada en el camino y mirar hacia atrás todo lo recorrido. Este camino enfrentado ha sido sinuoso, ha presentando altibajos, situaciones que generaron adrenalina, momentos en que todo era visible y otros en los que no se veía claramente y era difícil avanzar.

Ha sido un año difícil, el camino se puso cuesta arriba, pero pude atravesarlo encontrando nuevos senderos, recodos, otras formas de comunicarnos, distintas maneras de estar cerca. Viví variadas experiencias que me permitieron crecer y en donde el proyecto de tesina pasó por un proceso de transformación y cambios en donde todo fue tomando forma y estructura. Al decir de Achilli, *“se trata del proceso de construcción de los interrogantes y de la visión anticipada del proceso de construcción de las “respuestas” a tales interrogantes. Proceso que supone una permanente tensión en la construcción de una focalización de qué investigar y cómo plantearla coherentemente al*

interior de un contexto conceptual” (2005: 56). Puedo decir que ese proceso aún no ha finalizado. Pero este ejercicio de escritura me llevó a revisar lo realizado hasta el momento y concentrarme en lo que aún me falta. A partir de ello pude organizar en un cronograma de actividades un futuro plan de trabajo a desarrollar y así poder finalizar con la tesina, para la cual intentaré responder distintos interrogantes.

Actividades	Meses (2020-2021)								
	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	Ma y	Jun	Jul
Revisión de la literatura	x	x	x	x	x	x	x		
Revisión de los protocolos de entrevistas	x	x	x						
Establecer contacto con los entrevistados	x	x							
Realización de las entrevistas		x	x	x	x				
Recolección de otros materiales (cuadernos, de carpetas, legajo y de registros audiovisuales)		x	x	x	x				
Transcripción y análisis de las entrevistas				x	x	x	x		
Lectura, observación y análisis de los materiales recolectados			x	x	x	x	x	x	
Elaboración de informes parciales					x	x	x	x	
Análisis y presentación de los resultados						x	x	x	
Redacción final y entrega de la tesina							x	x	x

Hace pocos días, precisamente el 30 de noviembre, tuve la posibilidad de exponer mis avances en el primer grupo del ciclo de Conversatorios. Denominamos al mismo

como: “Desafíos con tecnologías: sus avatares en los diversos escenarios/niveles del sistema Educativo”, espacio que compartí con otras tres compañeras. Puedo decir que esta experiencia ha sido muy gratificante y movilizante. La elección del tema de la tesina tiene que ver con situaciones y aspectos que han sido significativos para mí y que seguramente, en palabras de Dei (2006) imprimirá un sello a mi perfil profesional como Licenciada en Ciencias de la Educación.

Para finalizar, quiero destacar que este Taller me ha brindado la oportunidad de trabajar con autonomía, tomar las propias decisiones, pero siempre acompañada por otros. Y pude vivirlo no como una obligación de la carrera, sino como la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y herramientas. Descubrir nuevos senderos que me lleven a otros destinos futuros en este gran viaje de la investigación.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005) “El proceso de investigación (iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar)”. En: *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde libros.
- BACH, R. (2000). *Alas para vivir. Una aventura del espíritu*. Buenos Aires, Argentina: Edición Vergara.
- BOURDIEU, P. (2008) “La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París)”. En: BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CARLINO, P. (2003) “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo.
- DEI, H. D. (2006). *La tesis: cómo orientarse en su elaboración*. Prometeo libros. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- JELIN, E. (2019). Conferencia dictada en las “XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas”, La Pampa. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=vuZJulBYMF8>

- NACUZZI, L. (2010). “¿Qué es una tesis?”. En: NACUZZI, L. *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL-UBA.
- PIOVANI, J. I. (2018). “Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica”. En: PIOVANI, J. I. y MUÑIZ TERRA, L. (Coords.) *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- SIRVENT, M. T. (2018). “Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad”. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I., POTASCHNER, E. (Coords.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- WAINERMAN, C. (2001) “Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales”. En: WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (Comp.) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- WRIGHT MILLS, CH. (1994) “Apéndice sobre Artesanía Intelectual”. En: *La imaginación sociológica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS: CÓMO CONSTRUÍ MI PROYECTO DE TESINA

Paula Gimena Oyon
sadacapami@gmail.com

“El miedo al fracaso es un miedo certero” (Becker, 2011: 72)

Cuando elegí esta carrera lo hice con mucha incertidumbre. Recuerdo que viajé desde Viedma con tres amigxs a la muestra de carreras de la Universidad y estaba un poco perdida, no sabía qué carrera iba a seguir. En ese momento estaba terminando mi último año en una escuela secundaria técnica, donde obtuve el título de técnica electromecánica. Mis amigxs ya tenían en claro lo que iban a estudiar y sólo venían para reafirmar su elección y escuchar la voz de quienes en ese momento eran estudiantes. Cuando llegamos al Club Universitario (lugar donde se desarrollaba la muestra) nos dividimos y cada unx hizo su recorrido individualmente. Me perdí varias veces en la vorágine de gente que había, recorrí todos los stands, y en mi cabeza solo pensaba “quiero una carrera que no tenga matemáticas ni dibujo técnico ni nada que tenga que ver con los números”. Así, yendo de stand en stand, escuché y leí sobre Medicina, Abogacía, Educación Inicial, Psicología... pero ninguna carrera llamaba mi atención e incluso, algunas de ellas eran pagas. No estaba dentro de mis posibilidades costear una carrera en una institución privada, tampoco quería. Ya estaba por irme de la muestra porque mis amigxs me habían escrito un mensaje diciendo que ya habían terminado y me esperaban afuera. Y fue ahí, saliendo del gimnasio, que ví el stand de Humanidades. Había estudiantes y profesores, leí “Licenciatura en Ciencias de la Educación”, y sin pensarlo mucho encaré directo hacía ese stand; ahí una estudiante me comentó brevemente de qué trataba la carrera y me entregó unos folletos que plasmaban el plan de estudio. Camino a casa, mientras íbamos en ruta, me detuve a leerlo y observé que incluía materias que llamaban mucho mi atención “Problemas de la Filosofía, Psicología Educacional, Taller Integrador...” Todo cerraba. Llegué a mi casa y le comenté a mi familia; mi mamá, que en ese momento estaba trabajando como docente, me dijo convencida que esa era mi carrera. Así que no lo dudé, y si bien yo confiaba en mi elección necesitaba que alguien confiara en mí. Me inscribí y

acá estoy, cursando el último año de la carrera que tuve la suerte de poder elegir en una Universidad pública y gratuita.

En el transcurso de la formación, lo que más me llamaba la atención eran las herramientas y el conocimiento que se construía en cada cursada para mostrarnos que podíamos y a veces era necesario desnaturalizar lo establecido. También hubieron materias que me marcaron, porque según el momento de la vida en que estás las cosas te interpelan de diferente manera. Sociología, Psicología evolutiva, Psicología educacional, Educación y Derechos Humanos, Investigación I, Taller Integrador IV... esas sólo son algunas pero, justamente, las que me traen hoy hasta aquí. Mi interés por la Educación Sexual Integral (ESI) surgió cuando leí un texto en una de esas cátedras, de la gran y admirable Graciela Morgade. Allí comprendí varias cosas acerca de mi formación secundaria, y fue cuando se presentó el primer desafío: problematizar la realidad vivida y observada.

En el Taller Integrador III e Investigación I, realicé un trabajo con mis compañeras titulado “Género y sexualidades en la escuela secundaria (ESI)” que realmente me encantó hacer, tanto por el trabajo de relevamiento que hicimos como por la bibliografía nueva que leí. Estaba literalmente encantada con la ESI y todo lo que giraba a su alrededor. En cuarto año, con Meli, mi pareja pedagógica, decidimos realizar la práctica profesional supervisada (PPS) en la Escuela de Enseñanza Secundaria Técnica N°4. Primeramente, realizamos un diagnóstico de la institución para identificar cuál podría ser nuestro aporte allí, cómo y con quién/es. Decidimos, en conjunto con nuestra tutora de ese momento, que trabajaríamos Educación Sexual Integral con lxs docentes del espacio de los talleres, porque pudimos evidenciar una demanda de lxs estudiantes y de algunxs profesores acerca de la ESI específicamente en ese lugar ¿Qué es la ESI? ¿Cuáles son sus lineamientos? ¿Quiénes tienen que recibir ESI?, fueron algunas de las preguntas que guiaron nuestra propuesta de intervención. Llevamos adelante un encuentro en el formato “taller” buscando que sea más ameno, ya que notamos mucha resistencia. El día de la intervención nos sentamos todxs en ronda (admito que la elección de sentarnos así no fue neutral, con mi par pedagógico lo traíamos incorporado desde Taller Integrador I y entendimos que, ahí más que nunca, había que mirarse a los ojos). No quiero extenderme mucho en esto, pero el encuentro fue un éxito, hubo mucho debate y también reflexión.

Cuando terminamos le dimos un papel a cada profesxr que había asistido para que nos cuente qué les había parecido y ahí se sembró la semilla germinadora de este proyecto de tesina: “es por acá” - pensé.

Por todo lo que expuse es que llegué a elegir en una primera instancia como temática para mi proyecto de tesina la Educación Sexual Integral en todas las escuelas secundarias técnicas de la ciudad, porque antes de esta elección hubo una familiarización con el campo de conocimiento donde se ubicaba esta primera idea (Labovitz y Hagedorn, 1976). También asumo que nunca dejé de lado mi subjetividad, porque tal como expone Sirvent (2018) la subjetividad del investigadxr debe ser reconocida como componente de la misma, porque cuando investigamos lo hacemos situados en un contexto histórico socioestructural e institucional concreto.

Así comenzaba a andar en el camino de investigación. Ahora me interesa contar cómo fui definiendo algunos componentes de mi proyecto de investigación. Para esto volví a los foros de intercambio y a las actividades propuestas por la cátedra. También fue primordial releer mi cuaderno de campo donde se encuentran las anotaciones que realicé sobre las reuniones con mi directora y también de clases de consulta.

Del tema al problema de investigación

En uno de los primeros foros se nos preguntaba a lxs estudiantes qué tema nos interesaría investigar y recuerdo que en ese momento pensé: “*Fácil, la ESI en todas las escuelas secundarias técnicas de Bahía Blanca*”. Esto fue darle apertura a miles de ideas que tenía sobre el tema, hasta que llegué al punto de cuestionarme si realmente era eso lo que quería investigar. Fue mediante los primeros foros que propuso la cátedra que tuve que recurrir a preguntarme: *¿Por qué quiero investigar esta temática? ¿Qué quiero saber?* Realizarme estas preguntas acerca de la temática elegida fue un ejercicio indispensable, porque en consonancia con lo que expone Bertini (2015) dicha instancia fue una especie de “brújula” de la idea principal que me ayudó a ordenar, direccionar y regular las demandas posteriores. Para dar respuesta a estas interrogantes fue nodal realizar un nuevo buceo bibliográfico, utilizando ciertas palabras claves en la búsqueda como: género, escuela técnica y ESI. De esta manera, comencé a abrir el abanico de

nuevos conceptos y teóricos que hoy en día componen y hacen a mi proyecto de tesina. Dar lugar a las preguntas que iban surgiendo sobre el tema posibilitó el comienzo del proceso de investigación (Achilli, 2005)

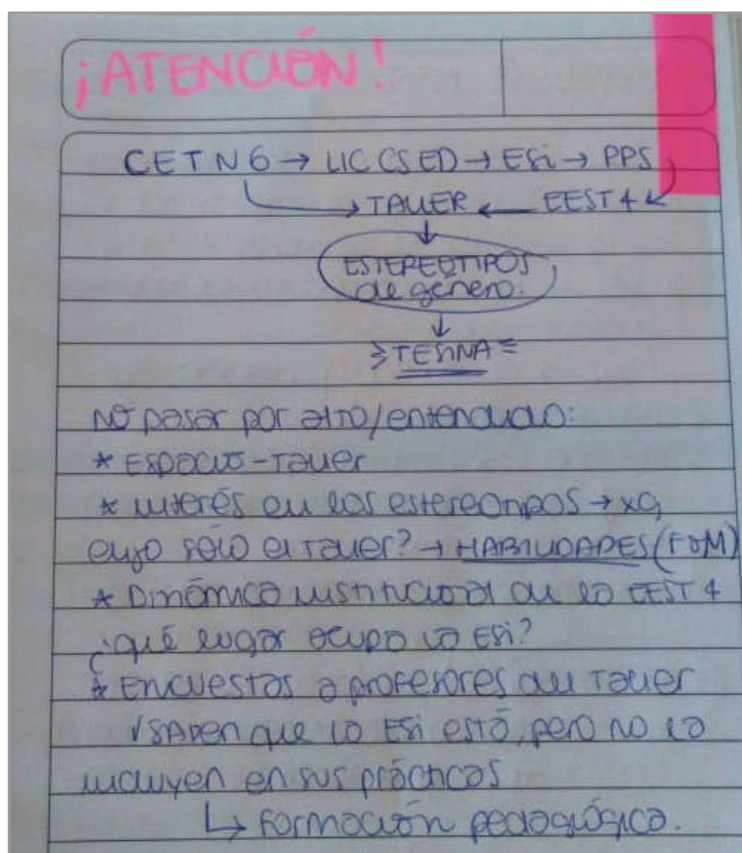
La primera investigación que encontré fue de Viviana Seaone (2009). La autora aborda las dinámicas y las culturas juveniles en escuelas secundarias técnicas de Argentina, y pone especial acento en el análisis de las relaciones de género que se construyen en la escuela secundaria técnica. Apropiándome un poco del concepto que plantea Hernández Sampieri (2015), comencé una suerte de “bola de nieve” teórica. Leer esta investigación me llevó a otra... y así sucesivamente hasta conformar un cuerpo de antecedentes referidos a la temática que elegí. Leí aproximadamente cinco investigaciones e hice una especie de “mini punteo” de cada una y me senté frente a la computadora a escribir lo que “me iba saliendo” para conformar el estado de la cuestión.

Todo esto tuvo como resultado un recorte y precisión de la temática inicial, y así, de tener como tema de tesina inicial a “La Educación Sexual Integral en las Escuelas de Enseñanza Secundaria Técnica de Bahía Blanca”, pasé a construir “Los estereotipos de género en las escuelas de enseñanza secundaria técnica de la ciudad de Bahía Blanca”. Ahora, escribiendo este relato, creo que ninguna pregunta fue ingenua, sino que todo era parte de un proceso: ir del tema al problema de investigación. Achilli (2005) dice que el tema se selecciona, sin embargo, el problema se construye. Para mí no alcanzó solo con seleccionar el tema sino que, de manera intencional o no, comencé a desarrollar un conjunto de actividades (como la lectura de antecedentes o la búsqueda de nuevos teorixs) que terminaron por darle forma al problema de investigación. Porque había que problematizar, pero ¿qué de todo? Dice Sirvent (2018) toda investigación tiene su génesis en, justamente, la problematización de la realidad. Y fue ahí donde me detuve la mayor parte del tiempo, a identificar estas situaciones de esa realidad que me interpelaba: ¿Por qué me preocupa? ¿Qué quiero investigar de todo eso que me preocupa?

Seguía habiendo algo que no me terminaba de convencer, sentía que no era precisa la temática o no era representativa, al menos, de lo que yo tenía intenciones de indagar. Fue así que me dediqué a la elección del diseño de investigación y junto con mi directora de tesina, Silvina, nos dimos cuenta que quería utilizar estudio de caso. Esto nos permitió

precisar la temática. Yo le manifesté que sentía la necesidad de recuperar la experiencia de lxs profesorxs y estudiantes, y por ello, Silvina me propuso el estudio de caso porque era afín a mis deseos de comprender lo que sucede en una escuela técnica en particular (Stake, 1996). Así, tomamos la decisión en conjunto de trabajar con estudio de caso y la temática quedó definida hasta el momento como: “La construcción y reproducción de estereotipos de género en una escuela secundaria técnica de Bahía Blanca”.

Decidir acerca del diseño que iba a utilizar y recortar para focalizar la temática fue un proceso que no se dio de manera lineal, sino que hubieron muchos altibajos, más personales que metodológicos. Porque desde un primer momento padecí, como estudiante, lo que Becker (2011) llamaría “no entender que no existe una forma correcta y única de investigar”. Comenzar la escritura de lo que sería mi proyecto final de cinco arduos y revolucionados años de carrera quiere decir muchas cosas, pero principalmente existe el deseo de no querer fallar en nada. Y deshacerse de esa idea no fue ni es fácil, es un proceso porque, tal como lo dice el autor, sentarse frente a una computadora a dar esas primeras oraciones es frustrante porque prevalece un miedo a que ese primer intento no esté dentro de la esencia de “lo correcto”. Entender que el “*miedo al fracaso es un miedo certero*” (Becker; 2011: 72) fue para mí convencerme de que primero era fundamental que yo entienda qué quería decir en esas primeras líneas. Así, adopté la costumbre de realizar bosquejos en mi cuaderno de campo para ordenar mis ideas y sobretodo para no perder el eje de la idea principal. Para mí fue de gran utilidad y compañía mi cuaderno de campo, porque allí pude captar mis “ideas marginales” (Mills, 1961: 207). También lo fueron los encuentros con mis compañeras en los grupos de lectura y en las largas conversaciones por chats cuando me sentía perdida en mis propias ideas.



En este bosquejo tuve la intención de registrar todo lo que no podía faltar en la escritura del primer borrador del proyecto de tesina. En la “red” quise “ilustrar” el camino que me trajo hasta aquí. Traducido sería algo así: Terminé el secundario en el Centro de Educación Técnica N° 6 Destructor A.R.A Hércules de la ciudad de Viedma, Río Negro → Comencé la Licenciatura en Ciencias de la Educación → Me interesé a lo largo de la carrera por la ESI → Realicé la práctica profesional supervisada en una escuela técnica → Todo desemboca en taller y de ahí los estereotipos de género. El taller al que se refiere este bosquejo es al espacio formativo de la práctica que tienen las escuelas técnicas, ahí es donde se localiza lo que Sampieri (2015) llamaría “el corazón de la investigación”.

Problematizar mi realidad para darle lugar a la subjetividad

El planteamiento del problema fue un proceso también personal, porque trastocó mis vivencias personales. Como he mencionado en algunos foros de la cátedra o con mis compañerxs, siento que haber elegido indagar acerca de la construcción y reproducción de los estereotipos de género en una escuela técnica no fue ingenuo, porque fui estudiante

de una escuela técnica graduada en el 2015, que me marcó y enseñó cosas buenas y malas, porque tuve la oportunidad en el 2019 de entrevistar estudiantes que me manifestaron las desigualdades que vivían por ser mujer en los espacios formativos de la práctica.

En un momento de la escritura del proyecto me sentí altamente afectada por cómo se ponía en juego mi subjetividad en el proyecto y decidí recurrir a la mirada de otrxs para que me orienten y así poner sobre “la mesa” el potencial del proyecto de investigación que estaba armando porque, parafraseando a Mills (1961), la única base para una formulación adecuada de “los principales problemas de la ciencia social” es el intercambio amplio e informal del estado de mis problemas entre investigadores sociales. Me gustaría destacar aquí el rol importantísimo que ocuparon Vero y Lore, las profesoras de la cátedra, porque en ellas también encontré un lugar de escucha, compañía y comprensión ante mis dudas e inquietudes. Como esboza Carlino (2003) hubiera sido un gran obstaculizador escribir el proyecto de tesina en soledad, porque aún habiendo una pandemia de por medio, me sentí más acompañada que nunca y, a pesar de los momentos de cansancio y agotamiento, siempre pude construir en conjunto, con unx otrx, ya sea con mis compañeras de cursada como con las profesoras. *“Las tesis, transcurren en espacios real y simbólicamente percibidos como muy solitarios y aislados. Sin embargo, nunca son un trabajo individual”* (Carlino, 2003: 5). Y a esto me refiero, sería pecar de egoísta pensar que este proyecto lo escribí sola. Durante el transcurso de la carrera siempre vamos, de alguna u otra forma, destacando la importancia de la mirada del otrx, de la construcción en conjunto. Pero no nos damos cuenta que ya lo tenemos incorporado. Escribir este proyecto final en un contexto de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) hizo que ya no compartiéramos gabinetes de consulta con profesorxs, ni sala de lecturas con un mate de por medio con mis compañeras, pero sí hizo que fortalezcamos ese vínculo por diferentes medios para seguir caminando y andando: en equipo, en conjunto, sosteniéndonos.

Pensar la viabilidad para calmar ansiedades

Una de las cuestiones que más giraba en mi cabeza era “¿Y si no es viable la investigación que propongo?”. Para intentar dar respuesta a esto empecé a realizar una especie de evaluación mediante las siguientes preguntas ¿Cuál es la trascendencia para la

sociedad? ¿Qué alcance o proyección social tiene? ¿Se llenará algún vacío de conocimiento? Si bien en la lectura de antecedentes se vislumbraba una producción sobre el tema en escuelas secundarias, en la modalidad de educación técnica era incipiente. Pensar el aporte en materia socioeducativa que tendría mi proyecto me motivó a poner en palabras lo que yo quería hacer para luego conocer el punto de vista de otrxs. Así, tomé contacto con algunos actores educativos de la escuela técnica donde realicé la PPS y donde me gustaría poder realizar mi tesina. Mediante conversaciones por WhatsApp decidí preguntarles si tenían disponibilidad para realizar una suerte de “entrevista”. Y finalmente tuve contacto con las integrantes del Equipo de Orientación Escolar de la escuela. Luego de lo conversado con ellas decidí, en conjunto con Silvina, mantener el anonimato de la escuela porque me manifestaron que lo que yo tenía en mente investigar era algo bastante “sensible” en la atmósfera educativa... pero no imposible.

Que yo haya propuesto indagar sobre estereotipos de género en una escuela técnica movió muchas concepciones tanto en mí como en las personas que me rodean. Y creo que esto tiene que ver con un posicionamiento ante la realidad. Considero que no podemos, como investigadores de la educación, obviar las problemáticas que nos golpean la puerta. Entendí que “era por acá” cuando escuché la voz de estudiantes que me contaban el padecimiento de esa desigualdad, y no era justo hacer oídos sordos, ni para ellxs ni para mí. Estoy de acuerdo con Achilli (2005) cuando propone pensar a la construcción del proyecto de investigación como un proceso. Allí mediante interrogantes y respuestas, se dan transformaciones de los conocimientos de una determinada problemática sociocultural que se vuelve sobre la misma problemática a transformar. Y creo que lo más importante es que esas transformaciones que se dan sobre los conocimientos también nos transforman como sujetxs investigadores y como sujetos sociales.

“Desde el punto de vista emocional, la tesis implica un cambio personal de envergadura, lo que lleva a preguntarse quién se es, quién se ha sido y quién se devendrá, tanto como para quién se es, para quién se ha sido y para quién se devendra ”
(Carlino, 2003: 6)

Escribir mi proyecto de tesina fue conocer nuevamente el beneficio de la duda para emprender un camino de desnaturalización, de preguntar (me) constantemente sobre las ideas que divagaban en mi cabeza. No sé si podría seguir identificando si hubo componentes que me costaron más o menos, pero sí soy consciente ahora, viendo en retrospectiva, el uso que le dí a la pregunta. Siempre que me perdía en mis ideas recurría a preguntarme, y cuando estaba firme en lo que quería, también. Creo que eso es lo más beneficioso de hacer investigación, entender que no hay una receta con el paso a paso de cómo hacerlo. Obviamente reconozco que hay algunas partes que aunque queramos no podemos obviar, pero me refiero a que en el tiempo nada es lineal. En mi caso elegí una temática y me llevó tiempo problematizar, mucho más de lo que hubiera imaginado, pero fue necesario para mi trabajo en particular.

Para cerrar este relato, me gustaría decir que como egresada de una escuela técnica este proyecto significa para mí “revisitar la escuela”. Porque me propongo volver a mirar aquella realidad que me interpeló y que hoy en día es el motor que potencia esta investigación. En el plano psicológico y discursivo yo ya no soy la misma del 2015 y tampoco lo seré después del 2020 porque, parafraseando a Carlino (2003), hacer la tesis implica una transformación del yo frente a otrxs. Y como esto es un proceso que implica múltiples transformaciones, me gustaría cerrar con esta frase del gran Paulo Freire: “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005) “El proceso de investigación (iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar)”. En: *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde libros.
- BECKER, H. (2011) “La Única Manera Correcta” y “Editar de oído”. En: *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. pp. 65-117.
- BERTINI, L. (2015). CAPÍTULO III: La investigación cuantitativa (CLACSO) (p.48-80).

- CARLINO, P. (2003) “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo. pp. 1-10.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI y otros (2015). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Education. Sexta Edición
- LABOVITZ, S., & HAGEDORN, R. (1976). *Introduction to social research*. US: McGraw-Hill Inc.
- SIRVENT, M. T. (2018). “Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad”. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I., POTASCHNER, E. (Coords.). *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Teseo. pp. 155-184.
- WRIGHT MILLS, CH. (1994) “Apéndice sobre Artesanía Intelectual”. En: *La imaginación sociológica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. pp. 206-236.

LUCES Y SOMBRAS EN LA INVESTIGACIÓN. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LA CARRERA DE MEDICINA

Nicolás Gastón Patiño Fernández
nicogpatino@gmail.com

“Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea”
(Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, 2004: 52)

Introducción

El siguiente artículo consiste en el relato de un proyecto de investigación iniciado en la asignatura Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur y que continúa como desarrollo de tesina de grado. A lo largo del trabajo se intenta dar cuenta del camino realizado hasta el momento, los interrogantes que sirvieron como disparador, los que fueron apareciendo durante el recorrido de investigación, las decisiones que se fueron tomado, las cuestiones pendientes y opciones descartadas, así como también los miedos y temores experimentados. En definitiva, se presentan los desafíos que fui atravesando en el quehacer de la investigación educativa.

Punto de partida

La primera aproximación a la delimitación del tema a investigar, comienza a finales del cursado de 4to año de la carrera a través de conversaciones con mis amistades, docentes, mi compañera y posteriormente con mi directora.

En diferentes visitas al gabinete de consulta⁸, intercambiamos ideas con Andrea Montano sobre cuestiones vinculadas a la formación profesional, sobre la participación en la vida universitaria y los desafíos que presentaba el cursado de 5to año, con el

⁸ Los gabinetes de consulta son un espacio que brindan los/as docentes para evacuar dudas e inquietudes de los contenidos presentados en las clases.

desarrollo del proyecto de investigación, los seminarios y materias optativas.

En estos diálogos, con ideas vagas y poco ordenadas, con muchas preguntas respecto a qué podía investigar, escribí en un cuaderno aquellas experiencias que me fueron significativas. Comencé a repasar mi recorrido por la universidad vinculado con la militancia en el centro de estudiantes, las experiencias en proyectos de extensión relacionados con el acompañamiento escolar de estudiantes de nivel primario y secundario, la participación en espacios de gestión universitario como órganos de cogobierno, la asistencia y producción de trabajos para eventos académicos como jornadas, congresos, simposios y diferentes encuentros de estudiantes de Ciencias de la Educación del país. De este modo, trataba de reconstruir los diferentes momentos que considero que marcaron subjetivamente mi trayectoria estudiantil.

Wright Mills expresa que es necesario “*aprender a usar vuestra experiencia de la vida en vuestro trabajo intelectual, examinándola e interpretándola sin cesar*” (1961: 207). En este sentido, durante las primeras actividades del Taller, nos propusieron elegir un posible tema para construirlo poco a poco en un problema de investigación. Comencé a revisar los programas de las materias, miraba los contenidos mínimos, las actividades realizadas, el material bibliográfico, los autores citados. Indagué sobre mi recorrido en los diferentes niveles educativos en general y el nivel superior en particular. Principalmente, me detuve en las diferentes instancias e instrumentos de evaluación que presentaban las cátedras, dado que durante mis comienzos en la carrera le tenía mucho temor a los parciales, trabajos prácticos y finales. Me provocaba una sensación de desconcierto e incertidumbre cómo abordarlos y sobrellevar las diferentes propuestas de evaluación. Wainerman sostiene que “*el tema es producto de intereses, conocimientos y circunstancias histórico-político-económicas e institucionales*” (2001: 5), es decir que, la elección del tema de investigación no es ajeno a la realidad social en la que me encuentro inmerso.

Uno de los primeros acercamientos al tema de investigación fue la lectura de libro de Jorge Steiman (2012), “*Más Didáctica (en la Educación Superior)*”, recomendado por mi directora, que presenta una serie de reflexiones sobre las orientaciones de la didáctica general en la educación superior y combina temas que me interesaban como la enseñanza, la evaluación y educación superior.

Hacia la construcción del problema

Bourdieu plantea que la construcción del objeto “*es más bien una tarea prolongada y exigente que se completa poco a poco, a través de toda una serie de pequeñas rectificaciones y enmiendas (...) es decir, un conjunto de principios prácticos que orientan elecciones tan menudas como decisivas*” (2008: 138). De este modo, con un primer acceso al material bibliográfico y las actividades que planteaba la cátedra, comencé a generar preguntas sobre las concepciones de los/as docentes respecto a la evaluación en el ámbito universitario, sobre la relación entre enseñanza y evaluación, sobre los criterios que construyen para evaluar a los/as estudiantes, cómo evalúan, con qué propósitos y qué hacen con la información obtenida, qué representación tienen los/as estudiantes sobre el tema.

Carlino expresa que “*iniciarse en la investigación implica adentrarse en una cultura con pautas y valores nuevos, que exigen cambios incluso en la identidad de quien la emprende*” (2003: 1). Empecé a profundizar más sobre el tema a través de repositorios digitales, buscadores académicos, bibliotecas con la intención de encontrar bibliografía especializada, revistas científicas, libros, ponencias y artículos académicos relacionados con mi problemática a investigar que me brinden herramientas para orientarme y tener mayor claridad para tomar decisiones.

Hice hincapié en tres departamentos académicos de la Universidad Nacional del Sur (Ciencias de la Salud; Biología, Bioquímica y Farmacia; Ciencias de la Administración) donde las prácticas de evaluación me llamaban la atención por las instancias e instrumentos que presentaban para el cursado y acreditación de las materias, y a su vez, me interesaba conocer la manera en que construían los criterios para evaluar a los/as estudiantes. Comencé a indagar en los planes de estudios de las carreras de Medicina, Bioquímica y Profesorado en Ciencias de la Administración, en las áreas disciplinares, las asignaturas, programas que me permitían hacer una radiografía general de las carreras.

En una conversación, una graduada de la carrera de medicina me comentó cómo había sido su examen final para obtener el título, en donde recorría diferentes estaciones médicas y en cada etapa era evaluada con un criterio distinto e instrumento diferente. Esta dinámica de evaluación de los aprendizajes en la carrera de medicina me pareció

disruptiva y novedosa, diferente a la que estaba acostumbrado en mi trayectoria universitaria.

A partir de allí, consideré la carrera de Medicina como un campo fructífero para profundizar mi investigación. Sin embargo, era consciente de mis limitaciones respecto a la poca familiaridad que tenía sobre el campo disciplinar, la estructura organizativa de la carrera, el diseño curricular, los sistemas de evaluación y acreditación así como también la construcción del perfil del egresado/a.

Asimismo, pude entrevistar a un médico-docente de los primeros años de la carrera de Medicina a través del contacto generado por mi directora. Esta entrevista me permitió tener una mirada holística de la carrera, entender la complejidad de la propuesta educativa, los orígenes del Departamento de Ciencias de la Salud, el diseño curricular de la carrera de Medicina y los sistemas de evaluación de las unidades de aprendizaje. Al focalizar en la evaluación percibí la variedad de instrumentos e instancias que presentaba la carrera en sus ciclos de formación (inicial, clínica y práctica orientada). Además, el docente entrevistado me facilitó un libro que recupera valiosos aportes de los documentos producidos y desarrollados por la Comisión de Medicina de la Universidad Nacional del Sur, editado por Gutiérrez, Ricardo (2004) *“Programa de medicina para la UNS. Planificación de una Carrera de Medicina basada en nuevos paradigmas”* que presenta las características y aspectos específicos sobre la puesta en marcha de la carrera. Una de las preocupaciones que tuve al finalizar la conversación fue la amplitud que presentaba la evaluación en la carrera de Medicina y la complejidad que demandaba comunicar y nombrar con claridad sus diferentes instancias, así como también, definir en qué aspectos me iba a enfocar, qué ciclo de formación recuperar y con qué supuestos teóricos y metodológicos trabajar.

Cómo abordar el problema de investigación

Entre idas y vueltas, con un recorte amplio y general fui elaborando una selección y jerarquización de la información relevante para mi investigación. Achilli plantea que en el proceso de construcción de un problema de investigación, el trabajo de *“revisión de antecedentes, construcción teórica conceptual y conocimientos empíricos no puede desconectarse (...)”* dado que, *“posibilita aclarar y delimitar la focalización en aquella/s pregunta/s que serán directrices del proceso de investigación”* (2005: 49).

A partir de las preguntas iniciales que realicé y el encuentro con informantes claves, fui recortando el problema y a su vez, orientando el proceso de investigación. Una de las dificultades que vivencié al inicio de la investigación, fue la formulación de un objetivo muy amplio. Wainermann expresa que es un error muy frecuente en los comienzos de las investigaciones, dado que, “*no se puede estudiar todo y que hay que acotar*” (2001: 8). Por ejemplo, en el primer esbozo de objetivos que teníamos que entregar al Taller, me proponía abarcar las prácticas de evaluación en los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes de la Universidad Nacional del Sur como objetivo general, tarea que era inviable de concretarse dada la magnitud del tema a trabajar. Al involucrarme cada vez más en el campo de ciencias de la salud y tomar conocimiento sobre la propuesta educativa y la organización curricular de la carrera de Medicina, así como también el desarrollo de preguntas más clarificadoras y orientadas a la temática a investigar, me propuse indagar sobre las relaciones entre las prácticas de evaluación de los aprendizajes y la construcción del perfil del egresado/a de la carrera de Medicina en la Universidad Nacional del Sur.

Respecto a la escritura del estado de la cuestión, no fue una tarea sencilla. La variedad de trabajos relacionados con la evaluación, daba cuenta de la complejidad del campo de estudio. Focalicé en la evaluación de los aprendizajes en el Nivel Superior y traté de ordenarlos en cinco grandes apartados, pasando por concepciones teóricas y diferentes perspectivas sobre la evaluación, por una mirada socio-histórica, las concepciones de docentes y evaluación en el ámbito universitario y por último, la evaluación de los aprendizajes en medicina.

En relación con el marco teórico, no tuve dificultades en la búsqueda de material sobre el campo de la evaluación, aunque sí para encontrar material sobre la evaluación de los aprendizajes en medicina. En primer lugar, por desconocer a los/as referentes en dichos estudios y en segundo lugar, porque gran parte de la literatura específica recomendada se encontraba en inglés, situación que me llevaba a traducir el material para poder acceder a su lectura, dado que no cuento con suficientes conocimientos sobre el idioma.

Por último, en la metodología de trabajo opté por un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, para comprender las prácticas de evaluación en la carrera de Medicina del Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Sur.

Me centré en el primer ciclo del plan de estudios de la carrera de Medicina, el que consiste en unidades semanales⁹, anuales¹⁰ y evaluación final del ciclo inicial. Sin embargo, este recorte se encuentra en revisión, dado que, a raíz de la pandemia por COVID-19 que estamos atravesando a nivel mundial, gran parte del personal vinculado al sistema sanitario se encuentra sobrecargado de actividades y las entrevistas planificadas en la presencialidad se fueron postergando en función de su disponibilidad. Esta situación me desalentó por momentos y me llevó a descartar algunas opciones pensadas y a elaborar otras posibles. Tal es así que, durante los meses de mayo y abril del año 2020, participé de unos ciclos de webinaros relacionados con la educación médica en tiempos de pandemia¹¹, los cuales me ayudaron a profundizar la mirada sobre la carrera de medicina en la universidad, sobre las discusiones recientes respecto a la utilización de plataformas digitales y software como instrumentos y sistemas para evaluar, en un contexto de virtualidad forzada como en el que nos encontramos. Estos debates contribuyen a enriquecer el abordaje de la temática a investigar y a la reconstrucción de las prácticas de evaluación que presenta la carrera. En este sentido, el diseño curricular de Medicina en la Universidad Nacional del Sur se encuentra organizado en torno a cinco ejes considerados como áreas que atraviesan todas las unidades y se integran a lo largo de la formación, a saber: Biológica; Análisis Epidemiológicos de Determinantes de Salud; Salud Individual y Colectiva; Clínica; Ciencias del Comportamiento. Tal como lo presentan Harden (2000) y Harden & Stamper (1999), se conforma “*un modelo de integración en espiral con desarrollo progresivo de competencias*” (p.84). A su vez, el ciclo inicial está organizado mediante Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), según Díaz Barriga Arceo (2006) consiste en la formulación de una situación problema, (...) “*donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión*” (p. 62). Con respecto a los sistemas de evaluación que presenta la carrera durante el primer ciclo, la *guía de evaluación de los estudiantes*

⁹ Introducción al estudio de la medicina; La Comunicación; El individuo y su entorno; Sistema de Soporte y Movimiento; La Respiración; El Corazón y la Circulación Periférica; La Sangre y los Linfáticos; La Digestión; Endocrinología y Metabolismo; Sistema Renal y Medio Interno; Sistema Nervioso y Comportamiento; La Continuidad Vital; Contenidos Temáticos Integrados; Electivo I, II y III.

¹⁰ Relación Médico-Paciente I, II, y III.

¹¹ <https://www.cienciasdelasalud.uns.edu.ar/docs/Difusion.pdf>

elaborada por Del Valle, García Dieguez, Moscoso, Rotstein, y Silberman (2006) me permitió una orientación más clara sobre las características que presentan. Cada unidad es evaluada en forma continua a través de reportes de desempeño de tutorías y escenarios de salud llamados trabajo en terreno. Al finalizar la unidad se prevé una evaluación transversal denominada evaluación de conocimientos integrados y respecto a la materia relación médico-paciente, se utilizan reportes de desempeño y se realiza una evaluación transversal de fin de módulos, denominada demostración de competencias profesionales.

A modo de cierre

Durante el recorrido de este trabajo, se intentó dar cuenta de las idas y vueltas que demanda un trabajo de investigación. Considero que el cursado de Taller Integrador V, contribuyó en la orientación del proyecto de investigación y brindó numerosas herramientas para la elaboración de tesina de grado. Cabe mencionar que las actividades realizadas en el marco de la cátedra, son de suma importancia para el fortalecimiento de la cooperación entre estudiantes, donde se brindó un acompañamiento sostenido durante el transcurso de la materia, a través de la atención de consultas, dudas e inquietudes, de acceso a material bibliográfico o recursos de búsqueda, ejercicios de escritura y lectura que aportaron para que pudiera perder el miedo a exponer los primeros escritos, a pesar de los errores y obstáculos que suelen ser paralizantes. Así como también fueron fundamentales las opiniones y sugerencias de compañeras del cursado, docentes y directora. De esta manera, considero que la materia Taller V es un espacio sumamente enriquecedor para la producción individual y colectiva, donde se oscila entre la toma de decisiones y la incertidumbre por lo desconocido.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005). “El proceso de investigación (iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar)”. En: *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde libros.
- BOURDIEU, P. (2008). “La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París)”. En: BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. pp. 267-317.

- DEL VALLE, M., GARCÍA DIEGUEZ, M., MOSCOSO, N., ROTSTEIN, N. y SILBERMAN, P. (2006). *Guía de la evaluación de los estudiantes. Ciclo Inicial*. Comité de evaluación. Carrera de Medicina. UNS
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (2006). “El aprendizaje basado en problemas y el método de casos”. En: *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Méjico: Mc Graw Hill.
- FREIRE, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- GUTIÉRREZ, R. (2004). *Programa de medicina para la UNS. Planificación de una Carrera de Medicina basada en nuevos paradigmas*. Bahía Blanca: AMBB.
- HARDEN, R.M. (2000). The integration ladder: a tool for curriculum planning. *Medical Teacher*, 34, 551-557
- HARDEN, R.M., Stamper, N. (1999). What is a spiral curriculum? *Medical Teacher*, 21, 141-143.
- STEIMAN, J. (2012). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM Edita - Miño y Dávila.
- WAINERMAN, C. (2001). “Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales”. En: WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (Comps). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere. pp. 4-16.
- WRIGHT MILLS, Ch. (1994). “Apéndice sobre Artesanía Intelectual”. En: *La imaginación sociológica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. pp. 206-236.

INVESTIGACIÓN EN EL MOVIMIENTO SCOUT Y EL ROL DE LA VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA

María Luján Peciña
lujanpeci@gmail.com

Mi nombre es Lujan Peciña, tengo 32 años, actualmente resido en la Ciudad de Córdoba, trabajo en la Fundación “Por un Mundo Mejor” -un programa de atención y prevención de las adicciones- y también trabajo en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Córdoba. Además, me desempeño como Directora de Educación Social en Scouts de Argentina, la organización juvenil más grande de nuestro país (más de 75.000 miembros).

La toma de decisiones en mi proceso investigativo

En 2018 cursé el quinto y último año de la carrera y fue en el Taller V donde comenzó a gestarse mi proceso de tesis, a través de actividades propuestas por las y los docentes que poco a poco nos invitaban a indagar en nuestros intereses académicos. Desde el comienzo supe que quería realizar la tesis en relación a la institución Scouts de Argentina, por dos razones fundamentalmente: la primera, mi propia pertenencia a la misma y militancia social a través de ella, la segunda, el interés que me genera el hecho de que experiencias de educación no formal o con diferentes grados de formalidad tengan lugar en la academia.

Con varios tachones en mi cuaderno de campo (instrumento central en el Taller V para el registro del proceso de tesis), varias conversaciones con mis docentes y con mis compañeras, finalmente logré definir el tema de mi tesis: “Políticas de inclusión de personas con discapacidad: El caso de Scouts de Argentina Asociación Civil”. La Asociación está conformada por más de 75.000 niños, niñas, jóvenes y adultos, organizadas y organizados en “Grupos Scouts”, en los cuales se presentan continuamente situaciones en cuanto a la inclusión de personas con discapacidad; por eso para mí era relevante poder identificar los supuestos teóricos e ideológicos vinculados a la

discapacidad que subyacen en las políticas de la Asociación, y caracterizar los procesos de formulación de aquellas políticas.

Como lo expresé anteriormente, el interés por investigar sobre las políticas de inclusión de Scouts de Argentina nace de la propia experiencia por ser parte de la organización. Es por ello que en el proceso se prestó especial atención a la vigilancia epistemológica que se debe ejercer para desarrollar la capacidad de reflexionar epistemológicamente respecto del lugar que se ocupa en el campo científico y en la sociedad en general (Blanco, 2015). Dicha vigilancia es la práctica regular que se produce dentro de un proceso de investigación con el fin de sobrepasar los obstáculos epistemológicos en pos de lograr la construcción del hecho u objeto (Doulian, 2010). Al respecto, resulta interesante el señalamiento de Bourdieu *et al.*:

“Confrontando continuamente a cada científico con una explicación crítica de sus operaciones científicas y de los supuestos que implican y obligándolo por este medio a hacer de esta explicitación el acompañante obligado de su práctica y de la comunicación de sus descubrimientos, este sistema de controles cruzados tiene a constituir y reforzar sin cesar en cada uno la aptitud de vigilancia epistemológica” (2008: 115).

La elección de mi director de tesis, Raúl Menghini, fue una de las elecciones que menos tiempo me llevó tomar. Raúl es un gran referente en la carrera Ciencias de la Educación y ha sido un profesor que a través de su exigencia y sus tecnicismos, ha sabido sacar lo mejor de cada una de nosotras, mejorando nuestros discursos, nuestra escritura y nuestro conocimiento. Tuve un sí inmediato por parte de él, y desde ahí comenzó un acompañamiento que agradezco y con el que, viendo en retrospectiva, he crecido muchísimo para lo que será mi futura profesión como Licenciada. No solo perfeccioné mi capacidad de reflexión, de investigación, de escritura, sino que también cuestioné, con su acompañamiento, aspectos que jamás había cuestionado, como por ejemplo la relación del Movimiento Scout con los gobiernos de facto en los periodos de golpe de Estado, el concepto de “persona” o mi propia implicancia dentro de la institución Scouts de

Argentina. Cabe destacar que en 2019 ya me encontraba residiendo en la Ciudad de Córdoba, por lo tanto fue un acompañamiento que debió vencer la distancia a través de encuentros virtuales, trabajo en documentos compartidos y algunas reuniones presenciales cada vez que iba de visita a Bahía Blanca.

Las decisiones centrales tomadas en torno a los aspectos metodológicos de la investigación fueron el diseño escogido, el caso seleccionado, los instrumentos de recolección de información y de análisis y las preguntas y objetivos de investigación. Escogí el diseño de caso único ya que, como indica Eisenhardt (1989), permite comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, en este caso, la institución Scouts de Argentina. Por otra parte, Yin (1989) señala que es apropiado para temas que prácticamente se consideran nuevos y para estudiar fenómenos dentro de su contexto de la vida real. Justamente la intención fue poder investigar la construcción de políticas de inclusión dentro de una organización específica como lo es Scouts de Argentina, teniendo en cuenta variables que antes no fueron estudiadas en su conjunto.

En esa toma de decisiones que demanda el tipo de diseño de investigación elegido, debí decidir también qué tipo de estudio de caso elegir, según su finalidad. En este punto me centré en lo expuesto por Stake (2005), quien presenta tres tipos de estudios de caso: a) instrumental: que son los casos que pretenden generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas; el caso pasa a ser secundario porque se utiliza para profundizar un tema o afianzar una teoría; b) el estudio de caso colectivo que se realiza cuando el interés se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente; c) finalmente, el caso intrínseco -el que escogí en la etapa de toma de decisiones-, que son casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustra un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés.

El interrogante rector de este estudio de caso único e intrínseco fue lograr comprender cómo se aborda la discapacidad en las políticas de inclusión de Scouts de

Argentina, enmarcando a la misma como una institución educativa más allá de la escuela (Sirvent *et al.*, 2006). Así mismo, las preguntas y objetivos fueron los siguientes:

Preguntas de Investigación

1. ¿Cómo es el abordaje de la discapacidad en las políticas de inclusión de Scouts de Argentina Asociación Civil?
2. ¿Cuáles son los supuestos teóricos vinculados a la discapacidad que subyacen a esas políticas?
3. ¿Cuáles son las características de los procesos de formulación de las políticas de inclusión de personas con discapacidad que posee la organización?
4. ¿Cuáles son las posiciones de los distintos actores institucionales acerca de las políticas de inclusión de personas con discapacidad en Scouts de Argentina Asociación Civil?

Objetivos

Teniendo en cuenta las preguntas precedentes, se formularon el siguiente objetivo general y objetivos específicos:

Objetivo general:

Comprender el abordaje de la discapacidad en las políticas de inclusión de Scouts de Argentina Asociación Civil.

Objetivos Específicos

1. Identificar los supuestos teóricos vinculados a la discapacidad que subyacen en las políticas de inclusión de Scouts de Argentina Asociación Civil.
2. Caracterizar los procesos de formulación de las políticas de inclusión de personas con discapacidad que posee la organización.
3. Reconocer las posiciones de distintos actores institucionales acerca de las políticas de inclusión en Scouts de Argentina Asociación Civil.

La recolección de datos

Como indica Hernández Sampieri (2014), lo que se busca a través de un estudio cualitativo es obtener datos de sujetos, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno, que luego se convertirán en información. El autor refiere que *“al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva”* (396-397). El fin de recolectarlos es comprenderlos, analizarlos y responder de esta manera a las preguntas de investigación y generar conocimiento. En esta línea, para la investigación de mi tesis utilicé como métodos de recolección de información las entrevistas semi-estructuradas y el análisis documental. La decisión de usar estos métodos no fue difícil; lo que me llevó más tiempo decidir fue a quienes entrevistar, se me dificultaba visualizar cuáles serían aquellas voces que le darían sustento a mi investigación.

Finalmente, las entrevistas semi-estructuradas se administraron a directivas y directivos de Scouts de Argentina que tienen influencia e incumbencia en los procesos de construcción de las políticas de inclusión de personas con discapacidad en la Asociación y en la vida política de la organización en general. Fueron seleccionadas y seleccionados por ser referentes nacionales y regionales de la Asociación, considerando que la experiencia en sus funciones podrían brindar la información necesaria para los fines de este estudio. Retomando el tema de mi implicancia en la institución, aquí se me presentaba el gran desafío de entrevistar a algunas personas con las que he compartido muchas experiencias y proyectos dentro del Movimiento Scout, y debía poner en juego ese distanciamiento que me permitiera analizar los discursos y respuestas sin implicarme personalmente en los mismos. Fue muy difícil para mí pero logré superar ese escollo; armar el guión de preguntas me permitió tener un orden con el cual delimitarme. Ese guión de preguntas fue trabajado en el espacio de Taller V y finalmente consensuado con mi director de Tesis. Importante en este punto es el soporte tecnológico para el registro de las entrevistas: escogí la plataforma “Zoom” con tiempo ilimitado y con la opción de

grabar, ya que había entrevistadas y entrevistados que residían en Córdoba, pero la mayoría se encontraba en diferentes partes del país.

Las y los entrevistadas y entrevistados fueron el Director de Programa de Jóvenes, la coordinadora y el sub coordinador de la Comisión de Apoyo a la Inclusión de Personas con Discapacidad y los Directores Regionales de la Asociación¹²:

- Director Regional de la Región Buenos Aires Norte (Conurbano Norte).
- Director Regional de la Región NEA (Corrientes, Misiones, Chaco y Formosa).
- Director Regional de la Región Atlántico Pampeana (La Pampa y centro, noroeste y sur de la Provincia de Buenos Aires).
- Director Regional de la Región NOA (Salta, Jujuy, Tucuman, Catamarca y Santiago del Estero).
- Director Regional de la Región Buenos Aires Sur (Conurbano Sur).
- Director Regional de la Región Cuyo (San Luis, San Juan y Mendoza).
- Director Regional de la Región Litoral (Entre Ríos y Santa Fe).
- Director Regional de la Región Centro (Córdoba y La Rioja).

El análisis documental de la normativa se basó fundamentalmente en los documentos que legislan sobre la discapacidad en el orden internacional y nacional, así como otros que son propios de la institución, tales como la "Política Interamericana de Diversidad e Inclusión" o la "Política de Inclusión de Personas con Discapacidad". Al respecto, Hernández Sampieri (2014) afirma que los documentos son una fuente muy valiosa de datos cualitativos, sirven al investigador para conocer los antecedentes, situaciones y vivencias de un ambiente.

La conclusión de las conclusiones

La descripción del caso, el desarrollo de las posiciones conceptuales y el análisis de datos implicaron un proceso de múltiples lecturas, borradores y una escritura "con recreos", ya que, tanto en el Taller como mi director, me habían indicado que es bueno

¹² Las Regiones de la Patagonia y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no cuentan con referente regional a la fecha de la realización de la tesis.

en el proceso de tesis, dejar “descansar” el borrador unos días y volver a retomar, para leerlo desde otra perspectiva. Eso me ayudó significativamente, al igual que someter dicho borrador a la lectura de compañeras.

Lo que si me implicó en un comienzo una gran dificultad, fue la confección de las conclusiones, no encontraba el mejor modo de realizarlas, las escribí y borré varias veces, consulte cómo las habían realizado otras compañeras, tuve que incluso “depurar” conclusiones que hacía yo misma sin sustento en la investigación. Finalmente pasé de una estructura taxativa de las conclusiones a una centrada en el desarrollo de una serie de párrafos que sintetizaron los resultados de la investigación y que abrieron el paso a la posibilidad de similares investigaciones en organizaciones sociales o en la misma organización.

Bibliografía

- BLANCO, C. (2010). “La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu”. En: Primer simposio internacional interdisciplinario Aduanas del Conocimiento. La traducción y la constitución de las disciplinas entre el Centenario y el Bicentenario. Córdoba, Argentina. Recuperado de: <https://trabajosocialunam.files.wordpress.com/2015/01/artc3adculo-c-blanco.pdf>
- BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J. y PASSERON, J. (1973). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- DOULIAN,. (2010). “Las prácticas de vigilancia epistemológica de acuerdo a los cristales de Michel Foucault”. En: Revista Hologramática. Facultad de Ciencias Sociales. UNLZ. Año VII, Número 12. Recuperado de: https://cienciared.com.ar/ra/usr/3/891/hologramatica_n12pp157_169.pdf
- EISENHARDT, K. M. (1989). “Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management Review*”, 14 (4). Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/258557#metadata_info_tab_contents
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: Interamericana Editores S.A.

- JIMÉNEZ CHAVES, V. y COMETWEILER, C. (2016). "Los estudios de caso como enfoque metodológico". En: ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Diciembre, 2016, Vol. 3 Nro. 2. Recuperado de:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=24766>
- SIRVENT, M. T.; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S. y LOMAGNO, C. (2006). "Revisión del concepto de Educación No Formal". En: Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/SIRVENT-MT_EDUCACION%20NO%20FORMAL.pdf
- STAKE, R.E (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- YIN, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied social research Methods Series. Newbury Park CA, Sage. Recuperado de: https://www.academia.edu/32420108/Yin_Case_Study_Research_Design_and_Methods

¿QUÉ HAY DETRÁS DE UNA TESINA DE GRADO? RELATO ACERCA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Julieta Rodera
juli.rodера@gmail.com

Primer día de Taller V y comienzo de un nuevo camino en investigación

Empezábamos quinto año de cursada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Un sinfín de sensaciones se entrecruzaban, emociones de todo tipo: alegría, cansancio, incertidumbre, miedo y muchas otras también.

Era la primera clase, y junto con las palabras de bienvenida, las/os docentes a cargo del *Taller Integrador V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina*¹³ nos preguntan por la futura tesina que comenzaríamos este año: qué tema nos gustaría investigar y qué director/a teníamos pensado que nos acompañe.

Sin dudas fue una pregunta que nos descolocó a más de una/o. Pese a que era un tema que teníamos presente, el hecho de tener que decidir esas cuestiones cuando recién arrancábamos quinto nos desconcertó. Ahora no me lo imagino de otra manera. Esa primera clase me hizo repensar y ponerme a resolver esas incertezas.

Ahora bien... lo primero que me pregunté fue: qué quiero investigar para mi tesina. A diferencia de otro tipo de investigaciones que había realizado, esta llevaba un peso extra, era con la que defendería mi título de grado, inevitablemente tenía que ser un tema que me interesara y con el que me quisiera involucrar. Como expresa Nacuzzi “*si un tema nos gusta y nos resulta atractivo y, además, tenemos ganas de conocer más sobre él, estamos ante un tema-problema que nos dará satisfacción investigar*” (2010: 16). Al pensarlo, se me venían muchas ideas a la mente, me gustaría indagar un montón de temas!! Pero... ¿cuál de esos me llamaba más la atención? Enseguida pensé en una problemática que me había preocupado desde que comencé la carrera y que realmente me interpelaba ya que lo viví de cerca: la deserción. Ver cómo compañeras/os iban quedando en el camino (por varias razones, pero en especial por no poder adecuarse a los

¹³ Cabe aclarar que al Taller V lo cursé en el año 2019. Es decir, mi proyecto de tesina fue elaborado durante ese año de cursado. Aunque el trabajo de campo lo inicié y concluí en el 2020.

requerimientos de la universidad) me generaba mucha bronca y resentimiento. Siempre pensé en ahondar las causas por las cuales muchos de mis compañeras/os no pudieron seguir el recorrido como nosotras/os.

A pesar de que no estaba del todo formulado ni lo había pensado mucho como tema de tesina, sí era una problemática que estaba en mi cabeza desde el 2015; por eso – mientras pasaba la ronda donde cada una/o contaba lo que quería investigar- lo propuse en esa primera clase. Recuerdo que me comentaron que era una temática que estaba muy abordada y que justamente una compañera del año pasado lo estaba estudiando.

Eso me llevó a que vuelva a repensar qué me interesaba investigar, qué era lo que más me cuestionaba luego de estos años de carrera donde tuve la oportunidad de vivenciar muchas realidades escolares, educativas y sociales. De lo único que tenía certeza era que quería estudiar algo que sea de "utilidad" para la universidad, que pueda aportar información sobre algún tema de interés o que ocupe la agenda universitaria actual, ya que como expresa Wright Mills *“la finalidad de la investigación empírica es resolver desacuerdos y dudas acerca de los hechos, haciendo así más fructíferos los razonamientos basando todos sus lados más sólidamente”* (1994: 215).

Fue así que, luego de algunas idas y vueltas, decidí investigar sobre la docencia en la universidad; tema que me presentó Verónica Walker, mi actual directora de tesis. Era una temática que, en un principio, la sentía lejana ya que el foco estaba puesto en las/os docentes, lo que implicaba que me tuviera que poner en el lugar de ellas/os. Es decir, en ese momento como estudiante no lograba percibir qué era el trabajo docente, cómo se vivía, cómo se sentía, cuáles eran sus mayores dificultades, sus luchas...

Hoy, habiendo transcurrido unos cuantos meses de iniciada la investigación (casi dos años), logro comprender su interés y preocupación sobre el asunto, el cual atraviesa por completo a la universidad, a cada docente que trabaja en ella y consecuentemente a todas/os las/os estudiantes, por lo que –a mi entender- mereció ser estudiado en profundidad.

Del proceso de investigación y lo inédito del campo...

Habiendo relatado este primer recorrido que concluyó en la elección del tema de tesina, me enfocaré en lo que fue para mí este proceso que conllevó muchísimas lecturas, meses de escritura y reescritura, conversaciones largas con mi directora y compañeras/os, debates y discusiones en el aula, opiniones de diversas personas del ámbito y un sinnúmero de decisiones a tomar. Tal como expresa Achilli, la investigación *“remite a un proceso basado en el esfuerzo por relacionar distintas dimensiones constitutivas de una problemática en sus interacciones dialécticas, generadas en un particular contexto sociohistórico”* (2005: 30). Sin dudas un proceso plagado de aprendizaje y de construcción colectiva.

Una vez elegido el tema -trabajo docente universitario enfocado particularmente en la UNS-, me propuse desarrollar los objetivos, los cuales tenían que evidenciar aquello que quería investigar dentro de este gran tema. Una cuestión que parece sencilla y de fácil decisión pero no lo es. Una vez que comienzan las primeras lecturas acompañadas de la inmersión en el campo pareciera que el tema se hace cada vez más y más extenso, con muchas aristas y diversos puntos de vista. Es así que me decidí por abordar tanto la dimensión material como la simbólica (Bourdieu, 2007) que conforman dicha actividad; es decir, tanto las regulaciones y condiciones del trabajo docente como las experiencias y sentidos que las/os propias/os docentes construyen de su trabajo en esta. Sin embargo, esta tarea no terminó en aquella primera instancia sino que hasta último momento he tenido que repensar y reconfigurar los objetivos, ya que al avanzar en el desarrollo del estudio se modifican algunas cuestiones que surgen de las entrevistas, de las encuestas e incluso del contexto mismo. Así como expresa Nacuzzi, esto forma parte del proceso: *“cualquier investigación, desde la más sofisticada hasta la más elemental, ya sea realizada por personas con mucha experiencia o por principiantes, sufre un ajuste de los objetivos que se formularon al iniciarla”* (2010: 55). También al momento de estructurar la tesina (mes antes de entregarla) fue necesario rever si eso que plasmaban los objetivos se había desarrollado en el cuerpo del documento.

En este sentido, una de las mayores dificultades en dicho proceso fue seguir un mismo eje entre estos (los objetivos), la metodología a implementar y los abordajes

teóricos, aspectos que según Sautu (2003) deben estar articulados entre sí. Un ejemplo de esto fue que, a un año de haber empezado con el desarrollo teórico donde desplegaba cada uno de los conceptos importantes para el estudio, noté que no retomaba un eje central como eran los sentidos, categoría que formaba parte de los objetivos y que nunca ampliaba en el marco teórico. Así también, olvidé especificar –en la metodología- que realizaría un análisis de documentos para el abordaje de dicha temática, siendo una actividad importante para el estudio y que como tal sí estaba incluida en los objetivos (como parte de las regulaciones del trabajo docente). Estos son algunos de los “errores” que según Wainerman (2001) son comunes al momento de formular una investigación social y ante los cuales hay que prestar mayor atención.

A su vez, recuerdo como parte crucial del proceso investigativo, las decisiones que he tenido que tomar en relación con ciertas categorías y/o conceptos que refieren al punto de vista desde donde se enmarca la investigación. Como por ejemplo, por qué hablar de trabajo y no de profesión, actividad o simplemente docencia. Esta decisión implicó mucha lectura y largas conversaciones con docentes, algunas/os de las/os cuales no se autodefinen como trabajadoras/es. No entendía por qué gran parte del colectivo docente no quería reconocerse como trabajador/a o cómo esta posición tenía que ver, en muchos casos, con el perfil de la carrera en la que estaban o el lugar que ocupaba la docencia en la vida de cada docente. Este es uno de los debates que, lejos de estar acabado, sigue ocupando un rol preponderante en el estudio. Y expreso esto porque más allá de la diferencia conceptual, definirse como trabajador/a o no, acarrea un sinfín de posicionamientos y preconceptos que necesitan ser definidos, ya que como bien señala Vega Villareal (2011) no existe neutralidad en los postulados como en los interrogantes que se plantea el investigador/a.

Por esta razón es que me propuse analizar tanto las regulaciones y condiciones que configuran las prácticas cotidianas de las/os docentes, como así también las experiencias y sentidos que construye cada docente sobre su vivencia como docente universitaria/o, entendiendo que es fundamental partir desde las/os propias/os protagonistas y junto a ellas/os construir conocimiento.

Siendo que el estudio se focalizó particularmente en la UNS, el diseño metodológico en el que se enmarcó dicha investigación fue el estudio de caso ya que

permite valorar tanto la singularidad como la complejidad del trabajo docente, atendiendo al contexto y generando una mayor comprensión sin la intención de establecer generalizaciones hacia el resto de las universidades. Se trata de un estudio de caso único de carácter intrínseco (Stake, 1999) ya que resulta de interés la Universidad Nacional del Sur (UNS) en particular.

Lo característico de este diseño es que no se identifica únicamente con un método, lo que es destacable ya que la investigación se sustentó en un enfoque metodológico mixto. Este enfoque lo consideré el más adecuado ya que posibilitó integrar, en todo el proceso de investigación, los enfoques cuantitativo y cualitativo, con el propósito de lograr una mayor comprensión acerca del objeto de estudio (Creswell, 2008; Hernández Sampieri *et al.*, 2015), permitiendo en este caso conocer y describir las experiencias de trabajo de las/os docentes de la UNS con mayor profundidad. Cabe destacar que la elección del diseño y del enfoque metodológico no fue un inconveniente, fue una decisión que no tuve que debatir mucho ya que era un tema muy amplio y por la forma en que quería abordarlo, sumado a la intención de generar algún tipo de información para la universidad misma, era el más acertado.

Es así que, con la intención de lograr dichos objetivos, posicionando como protagonista al docente quien vivencia cotidianamente las aulas universitarias, me propuse realizar tanto entrevistas como encuestas para lograr un mayor acercamiento a mi objeto de estudio y a la vez profundizar en determinados aspectos que fueran cruciales para el estudio.

De esta manera el trabajo de campo constó de dos instancias. En una primera instancia se llevaron a cabo entrevistas a 21 docentes de los departamentos de Economía, Agronomía, Ciencias de la Salud y Humanidades de la UNS. Esta sí fue una de las decisiones que más tiempo llevó pero de la cual estoy más convencida. Fue complejo pensar qué departamentos seleccionar y que a su vez estos -de alguna forma- representen la heterogeneidad de la universidad. Para esto, realicé un análisis de los anuarios que dispone la UNS en su página web y, teniendo en cuenta el perfil de egresado al que aspiran sus ofertas curriculares, el área disciplinar, las dedicaciones y categorías de las/os docentes y otros aspectos, fue que decidí tomar esas unidades académicas y no otras.

Considero que fue una de las mejores decisiones porque fue tomada con mucha atención y conocimiento. Así también, otro aspecto que fue necesario considerar al momento de elegir estos departamentos y no otros, fue la accesibilidad que tenía a los mismos, es decir, en cada unidad académica tenía por lo menos a un/a docente por la/el cual empezar y de ahí en algún caso recurrí al muestreo por redes o bola de nieve, lo que permitió generar un contacto rápido y preciso con docentes a las/os que no se tenía llegada directa (Hernández Sampieri *et al.*, 2015). La construcción de la muestra, es decir la elección de qué docente entrevistar, se definió a partir de criterios como las categorías y dedicaciones, el momento de la trayectoria académica, el género, etc.

En una segunda instancia, aunque simultánea a las entrevistas, se elaboró e implementó una encuesta que fue respondida por 521 docentes de diversas unidades académicas. En un principio pensé que la encuesta sería lo que primero haría, con la intención de realizar un abordaje exploratorio y de ahí construir las dimensiones en las cuales basarme para las entrevistas. Pero luego, conversando con algunas/os docentes y teniendo mucha información derivada de los anuarios, opté por realizarlas en simultáneo y con los datos provisionales de la encuesta ahondar en las entrevistas. La encuesta, como instrumento de recolección de datos, permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio, facilita la comparación de resultados y posibilita la obtención de información significativa y en grandes volúmenes (Sautu *et al.*, 2005). Es así que, desde un principio, se pensó en realizarla de manera online para lograr una mayor llegada a las/os docentes. Se realizó por medio de un formulario de google y fue difundida primeramente por la Secretaría General Académica de la universidad y luego por cada una de las secretarías académicas de los departamentos para generar un comunicado más extensivo. Es decir, el actual contexto de pandemia no interfirió en este caso. Aunque sí en la realización de entrevistas.

Tal como expresé en un principio, toda investigación se enmarca en un contexto socio-histórico particular, en este caso, el proyecto de tesina fue realizado en el 2019 durante el cursado de Taller V y el trabajo de campo, es decir, la realización de este proyecto comenzó en el 2020, año atravesado por la pandemia mundial de COVID-19 que implicó el aislamiento social y preventivo obligatorio (ASPO) y el distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO). Este contexto generó cambios de diferente

índole, algunos tienen que ver con la metodología o técnicas de recolección de datos ya que de ningún modo podía pensarse en entrevistas, charlas y/o conversaciones de manera presencial; como así también se incorporó un aspecto que no estaba considerado, y que sin lugar a dudas no podía pasarse por alto, este es: la virtualización forzada que había atravesado –en este caso- al trabajo docente en la universidad.

En lo que respecta a las entrevistas, éstas se implementaron a través de diversas plataformas como Zoom, Google Meet, videollamadas y audios de WhatsApp. Esta forma alternativa mediada por la virtualidad tiene sus ventajas y desventajas en relación con la modalidad presencial. Como ventajas se puede mencionar que se aminoran los costos, tiempo y distancias, se evitan la pérdida de información y tiempo en la fase de transcripción de las respuestas y permite ampliar los horarios habituales, entre otras. Como desventajas se encuentran: los diferentes ritmos de conversación y/o tiempos de respuesta del entrevistado/a a los que se tiene que adaptar el entrevistador/a y la necesaria conexión a Internet de buena calidad y un buen equipo informático para la velocidad que requiere, entre otras (Orellana López y Sánchez Gómez, 2006).

En este sentido, pese a las desventajas que presenta y entendiendo que la forma de posicionarse frente a una entrevista virtual es diferente a la presencial, la modalidad virtual fue la única posible. Sumado a esta situación atípica, era muy difícil lograr un clima calmo o sin interrupciones ya que las entrevistas se realizaban desde la casa de la otra persona, donde se encontraba toda la familia, las/os niñas/os pasaban o gritaban solicitando algún tipo de ayuda; más de una vez se cortó la conversación por falta de conexión, otras tantas veces terminaba el tiempo límite de reunión y había que volver a ingresar. Sin dudas fue una experiencia distinta, tuve muy buena respuesta y predisposición de las/os docentes, las entrevistas se concretaban a dos o tres días del primer mail de presentación. Esto último fue muy destacable y favorecedor.

Este contexto que nos tocó atravesar me permitió hacer foco en un punto que no tenía pensado retomar en un principio como es la virtualización del trabajo docente universitario. Es decir, no podía obviar cómo esta pandemia había transformado o atravesado su trabajo diario en la universidad. Si bien la virtualidad en el ámbito educativo/académico no es un tema que emergió a partir de la pandemia, sí podríamos

afirmar que resurgió con más fuerza, resaltó las condiciones en las que trabajan las/os docentes, generó en muchas/os docentes repensar su actividad. Fue una temática que, por el modo en que emergió, atravesó cada entrevista, cada encuesta y cada análisis posterior ya que, según comentaron las/os docentes, sacudió por completo su forma de relacionarse con el trabajo y conllevó volver a pensarse como docentes.

Facilitadores y fortalecedores del camino en estudio

Estos procesos que hoy puedo contar con tanta fluidez no responden a trayectos lineales ni espontáneos, *“por el contrario, es un proceso dialéctico en espiral de idas y vueltas constantes que va del campo al escritorio y del escritorio al campo para volver al punto de partida, pero enriquecido”* (Sirvent, 2018: 170). Cada decisión, cada avance, cada entrega implicó debates, lecturas, escuchas y muchos repensares. Esto es lo más lindo y sentido que me ha dejado el Taller V, con sus particularidades y exigencias, con sus docentes que se hicieron sentir un/a compañero/a más, un/a acompañante, un/a guía del camino.

Considero que este taller además de ofrecer aportes bibliográficos y desarrollos conceptuales sobre aspectos del proceso de investigación, brinda mucho respecto a la escritura de tesis, un género académico nuevo para nosotras/os. Me refiero a esto ya que, más allá de los materiales de lectura, me aportó mucho en relación con la construcción propia del conocimiento, en saber y repensar qué es aquello sobre lo cual quiero investigar, cómo quiero hacerlo, desde qué perspectiva, cuestiones que nunca antes habíamos realizado en la carrera. Entiendo que son sumamente importantes estas instancias, como así también la posibilidad de conocer las reglamentaciones de tesina, lo que dispone el departamento y la universidad. Por esto considero que, lo más valioso que me aportó este taller es la posibilidad de pensar y pensarme frente al conocimiento, un conocimiento que lejos de ser estático y alejado, nos permea y atraviesa. Así también, destaco la oportunidad que tuvimos de realizar revisiones y borradores constantes y las diversas instancias (oral, escrito, grupal, individual) que atravesamos. Durante ese año pude vivenciar que el conocimiento es algo que podemos manipular, moldear y reformar, y ahí reside el gran desafío: ¿de qué manera nos paramos frente a este?

Otro aspecto que quiero destacar como favorable es el hecho de haber cursado materias afines como Investigación I y II. Esto fue de suma importancia ya que en el período que cursamos investigación aprendimos, erramos, probamos y revisamos cada parte del proceso investigativo, cuestiones que al momento de empezar el taller ya estaban más trabajadas. Es decir, hubiera sido más dificultoso y/o trabajoso si no teníamos esas materias que te introducen en este trabajo de tesina.

Por otro lado, señalar la importancia de contar con un/a director/a de tesis, el acompañamiento y el seguimiento diario es fundamental. Es decir, “*se aprende a investigar investigando*” pero también acompañado, “*se aprende a investigar al lado de un “maestro”*” (Wainerman, 2001: 12). Realmente fue muy importante para mí tener a alguien con quien conversar sobre el tema, con quien tomar decisiones y con quien discutir; esto es lo que me permitió crecer. A su vez, generó que sea menos tedioso y desdramatizó el hecho de estar constantemente tomando decisiones importantes, teniendo el tiempo para saber por qué hacemos esto y no lo otro. Fue una experiencia que me generó mucha satisfacción, no lo padecí en ningún momento, no sentí que retrocedía ni que hacía cosas sin sentido... y creo que –en gran parte- fue posible por tener una gran directora de tesis al lado; todas las decisiones que se tomaban estaban pensadas y repensadas, nada fue al azar.

Asimismo, subrayar la importancia de los grupos de escritura, opiniones ajenas pero con cariño y respeto es fundamental; creo que nos hizo crecer mucho a todas/os revisar el trabajo de tu compañero/a como si fuera propio, pensando en proponer aportes e incluso en acompañar los procesos. Fue una experiencia sumamente positiva, que sin dudas ayuda y mucho.

Por último, quisiera resaltar nuevamente la posibilidad de tener un espacio como el de Taller V. Construir tu futura tesis en grupo, con tus compañeras/os de cinco años de carrera, con docentes que resultan facilitadores de este proceso, junto con las propuestas que ayudan a que cada una/o pueda desenvolverse y avanzar en su tema es sumamente destacable ya que, como expresa Carlino, “*quienes producen sus tesis por fuera de un equipo no tienen dado un lugar social hacia el que devenir y deben forjarse ese lugar por sí mismos*” (2003: 8).

Reflexiones al final del camino...

Habiendo llegado al final del relato y con la tesina entregada, podría remitirme a este proceso como vertiginoso e impredecible y a la vez sumamente artesanal, creativo, una/o va construyendo en función de lo inédito del campo, de las posibilidades y herramientas con las que cuenta. Sin dejar de lado el contexto en el que se enmarca, que en mi caso ocupó un papel central, generó cambios impensados y nuevos desafíos. Sin lugar a dudas toda investigación, toda tesina se ve sumergida en estos vaivenes.

Estas idas y vueltas son las que nos permiten reposicionarnos frente al objeto de estudio, volver a la formulación del problema, a aquella primera pregunta que nos hicimos y que nos motivó a investigar esto.

Este es un relato que comencé en el 2019, y que hoy en 2021 estoy terminando. Muchas fueron las sensaciones que se cruzaron por el camino, diversas las reacciones e infinitas las ganas de concluir este proceso que no se parece a ninguna otra investigación o estudio anterior, donde los tiempos, los ritmos de trabajo, las horas destinadas a la escritura, a la lectura y al repensar los define una. Es un desafío en sí mismo, ya que a lo largo de la carrera nos acostumbramos a escribir e investigar de a pares o en conjunto, y la tesina nos posiciona en otro lugar y nos obliga a tomar decisiones, a definir perspectivas y puntos de vista.

Así también creo que, con la intención de puntualizar en ciertas experiencias, cabe reiterar que ni los objetivos, ni el marco teórico, ni la metodología se plantean desde un comienzo y para siempre. Estos tres ejes y pilares de la investigación se van modificando constantemente, incluso cuando se modifica uno en muchos casos es necesario cambiar el otro. En mi caso, estuve modificando el marco teórico hasta el último mes, fui incorporando al estudio pensamientos y reflexiones a partir de lecturas que me seguían atravesando. Lo mismo la metodología, en este caso fue la pandemia la que hizo que modifique algunas cuestiones pero sin duda en el trayecto del trabajo de campo aparecen obstáculos que implican modificar métodos o estrategias, incluso sucede por la llegada que uno tiene al campo o por el alcance de una herramienta de recolección de datos a diferencia de otra.

Es decir, en investigación social siempre habrá factores que no se puedan prever, de eso se trata investigar y de eso se trata el conocer, una/o se sumerge en el campo con una estructura, un preconceito que la mayoría de las veces es derribado por la realidad en estudio. Y eso es deseable que ocurra, forma parte del proceso y del aprendizaje. Como señala Sirvent “*la práctica de investigación tiene un importante componente artesanal y la estrategia para enseñar los oficios artesanales siempre ha sido aprender haciendo*” (2018: 182). Esto es solo parte del comienzo...

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde libros.
- BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- CARLINO, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- CRESWELL, J. (2008). *Investigación educativa: planificación, realización y evaluación de investigación cuantitativa y cualitativa*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson Education, Inc.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2015). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- NACUZZI, L. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la FFyL-UBA.
- ORELLANA LÓPEZ, D. M. y SÁNCHEZ GÓMEZ, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222.
- SAUTU, R. (2003). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lumiere.
- SAUTU, R., BONOLIO, P., DALLE, P. y ELBERT, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la*

- metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- SIRVENT, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En: REYES SUÁREZ, A., PIOVANI, J. I. y POTASCHNER, E. (Coords.). *La investigación social y su práctica* (pp. 155-184) . Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.
- STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- VEGA VILLARREAL, S. (2011). Hacia la construcción del objeto de estudio: reflexión epistemológica desde la investigación educativa. En: MARTÍNEZ ESCÁRCEGA, R. (Coord.) *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa* (pp. 173-187). México: Doble Hélice Ediciones.
- WAINERMAN, C. (2001). Introducción: acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En: WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (Comp.), *La trastienda de la investigación* (pp. 4-16). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lumiere.
- WRIGHT MILLS, C. (1994). *La imaginación sociológica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

RELATO DE INVESTIGACIÓN

Julieta Belén Rodríguez
julietabelenr@gmail.com

Al comenzar a trabajar en el diseño de investigación, fui pensando en los interrogantes que nos plantearon al comienzo del *Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina* de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, en cuál podría ser mi tema de investigación, qué quería indagar y para qué, y cuál sería mi aporte. Como ya estaba decidida con la orientación de la carrera, Educación en Entornos Virtuales, tenía seleccionado qué quería investigar, debido al interés que me generaba estudiar el tema de la tecnología en educación en la actualidad, y por mi formación, en el campo específico de la Matemática; por lo que decidí bastante rápido el problema que quería analizar. El recorte del tema siempre aclaré que podía variar el contenido que iba a ir a observar ya que me interesaba alguna clase de matemática del Nivel Secundario en la que se utilizara el software GeoGebra. Es decir, que no prioricé el contenido, sino que me enfoqué en la inclusión del programa en los cursos a observar.

El objetivo y la pregunta general de investigación las planteé sin dificultades, y los objetivos y preguntas específicas las fui cambiando, a partir de lo trabajado con una de las profesoras del Taller y con mi directora de tesina. La pregunta de investigación general es cómo y para qué se incluye este software para la enseñanza en las clases de Matemática en secundarias de Bahía Blanca. El objetivo general es caracterizar la inclusión de las TIC en las clases de Matemática del nivel secundario, particularmente del software GeoGebra.

En la investigación me focalicé en caracterizar la inclusión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en las clases de Matemática del nivel secundario, en particular el software GeoGebra. Para esto, realicé una serie de observaciones de clases de Matemática en diferentes instituciones del nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca así como entrevistas a docentes y alumnos.

Los momentos que mayores dificultades me han generado fueron en la construcción del estado del arte, ya que hubo diferencias en lo que me plantearon desde el taller con lo que me propuso mi directora, por lo que tuve que cambiar lo que ya había elaborado. También tuve dificultades en incluir más antecedentes del campo de la Matemática y en lograr que resulte clara la distinción entre marco teórico y estado del arte, ya que me parecía que estaba clara esta diferencia pero en las correcciones me sugirieron que modifique esto.

Creo que el trabajo que hicimos a lo largo del Taller me ayudó en los distintos momentos que fui atravesando durante el proceso de investigación, siendo de gran ayuda realizar las actividades paso a paso. Destaco la importancia de los espacios que tuvimos para poder ir construyendo el problema a investigar, ya que como es un proceso, se requiere de tiempo para poder ir analizando y elaborando a nuestro ritmo.

Al comienzo del año 2018, fui a ver a Laura para comentarle lo que quería investigar, y le consulté si quería ser mi directora. Me dijo que sí, y que buscara algún profesor del área de Matemática para que fuera mi co-director. También, me acompañó al departamento de Matemática para averiguar alguna materia optativa que pudiera cursar que se relacionase con mi tema de tesina. Encontramos la materia Didáctica de la Matemática, la cual me resultó de gran ayuda para realizar el marco teórico así como el estado del arte. Primero me comuniqué con una docente de Matemática, tuvimos un encuentro donde le conté acerca de mi investigación y le pregunté si quería ser mi co-directora. Estuvo de acuerdo y desde ese momento nos comunicamos por mail y me enviaba bibliografía. A medida que pasaba el tiempo, advertí que la profesora no disponía de mucho tiempo, por lo que me pareció más conveniente buscar a otra persona para llevar a cabo lo propuesto. Mi directora me sugirió una docente del área de Matemática que ella conocía, pactamos una reunión y le comenté la situación. Estuvo de acuerdo en ser mi co-directora, me envió bibliografía y las correcciones correspondientes a una parte que le envié de la tesina. Por lo que considero que si uno siente que las cosas no están funcionando como pretende, es una buena opción ver otras posibilidades, ya que finalmente tuve una muy buena experiencia y encontré el apoyo que necesitaba. Tal como plantea Mendicoa *“el rol del director es un aspecto a considerar. No cumple una función*

secundaria. Ciertamente se encuentran directores o tutores que tienen un compromiso sobresaliente, más si tenemos en cuenta que su trabajo no es rentado” (2003: 21).

Con mi directora Laura Iriarte, logré una buena relación, siempre estuvo dispuesta a responder mis dudas. Nos comunicábamos a través de Whatsapp, yo le escribía cuando le quería mostrar mis avances y quedábamos para vernos en su oficina en sus horarios de consulta. Luego, por el motivo de la pandemia del corriente año, continuamos trabajando en forma virtual, a través de mensajes por Whatsapp si tenía dudas concretas y por videollamadas cuando debíamos profundizar en algún tema así como las devoluciones de las correcciones a medida que entregaba. Si bien al comienzo fue una etapa de desafíos por la nueva situación actual, pude llevarlo a cabo y aprovechar los momentos que disponía en casa para concluir el trabajo de escritura de la tesina. También aprendí a adaptarme a la nueva modalidad de consulta por videollamada y por mantener la comunicación y el vínculo con mi directora y co-directora sólo en forma virtual.

En general, las veces que fui a consulta con mi directora, le contaba mis avances, ella leía y me iba haciendo sugerencias. Las ventajas que me proporcionó esta relación en mi escrito fueron que me hacía sentir más segura respecto a los avances que iba presentando, ya que como mi directora se especializó en Tecnología Educativa, conoce en profundidad acerca del tema, las últimas actualizaciones, los referentes bibliográficos; por lo que tiene experiencia en el campo de investigación y eso me brinda seguridad.

En cuanto a la lectura y corrección colectiva de mis compañeras, me resultó una buena experiencia, ya que en general en las clases nos encontrábamos con todo mi grupo por lo que podíamos conversar acerca de lo que habíamos leído y hacer las correcciones necesarias.

Considero que fue útil ya que como lo leían varias compañeras, me podían aconsejar o sugerir cambios que yo no había tenido en cuenta; por lo que me permitía mejorar mi escrito. Un aspecto positivo, fue que en mi grupo llevábamos todos los escritos leídos y corregidos, entonces resultaban productivas las clases dedicadas a esta actividad y no perdíamos el tiempo leyendo los trabajos en clase.

Respecto a la lectura y corrección colectiva de los docentes, si bien en algunos momentos hubo correcciones diferentes en las que me sentí un poco perdida, en general me permitió avanzar sin mayores inconvenientes, poder hacer las correcciones y pensarlas siempre como aprendizajes para poder mejorar.

Al momento de hacer mi exposición oral, tuve en cuenta los avances que fui construyendo a partir de las primeras actividades y borradores. Al comienzo organicé la información en problema, objetivos, preguntas de investigación; y una vez que iba avanzando pude incorporar otros apartados como estado del arte, metodología y bibliografía.

El armado de las presentaciones orales me ayudó para poder organizar la información; así como también, a partir de las devoluciones de los docentes y de mi directora, poder realizar correcciones y mejorar mi trabajo de escritura.

Además, con las exposiciones orales, uno tiene la posibilidad de ir organizando y sistematizando toda la información que tiene recabada, por lo que es una buena posibilidad para ver dónde uno “está parado”, qué aspectos tiene que mejorar, en qué cosa hacer mayor hincapié, dónde hay que detenerse más y volver a mirar, corregir y repensar.

Considero muy valioso el poder contar con un Taller anual para la elaboración del Proyecto de Tesina, ya que es una situación nueva que supone un gran desafío; y al poder contar con los docentes del Taller y con mis compañeras, me resultó más ameno y más fácil de afrontar, que si lo hubiera hecho sola con mi directora.

También me parece importante el hecho de poder ir haciendo las diferentes actividades de a poco, ya que dispusimos del tiempo suficiente para ir pensando qué era lo que queríamos investigar e ir construyendo nuestro proceso de investigación a conciencia y pensando las diferentes decisiones que íbamos tomando. Creo que si no hubiésemos tenido estos tiempos, hubiera sido más complicado llevar a cabo la importante tarea de comenzar nuestro proceso de investigación.

A lo largo del año 2019, realicé el trabajo de campo, las entrevistas a docentes y alumnos así como el de escritura de la tesina. Tal como plantea Sampieri (2006) el investigador, previo a la entrevista organiza un guión temático acerca de lo quiere hablar

con el entrevistado. Se caracteriza por contar con preguntas abiertas, donde el entrevistado tiene la posibilidad de expresar sus opiniones y desviarse del protocolo inicial y/o volver al mismo. El investigador puede vincular categorías con otras que van fluyendo durante la entrevista y construir nuevas preguntas.

En el año 2020 continué con esto último y luego de haber realizado la investigación, considero que el trabajo de investigación llevado a cabo permitió dar cuenta de las potencialidades de GeoGebra para la enseñanza de la Matemática para promover metodologías participativas y significativas, donde el estudiante pueda construir su propio conocimiento, visualizando, interpretando y logrando hacer deducciones. Coincido con lo propuesto por Guirles, quien plantea que *“sólo se construye lo que se comprende y que sólo se interioriza cuando se comprende. Y esta es la base de todo el aprendizaje matemático”* (2002:128).

La tesina pretende constituirse en un aporte a los campos de la Didáctica, la Didáctica de la Matemática y de la Tecnología Educativa.

Actualmente nos encontramos en un contexto de pandemia mundial, por lo que afirmo la necesidad de la inclusión de las TIC en todos los ámbitos, en particular su importancia en el campo de la educación. Considero la importancia de la inclusión de las tecnologías en educación, en particular en el área de Matemática, así como las decisiones de las docentes al incluirlas en sus clases, sus planificaciones, la potencialidad del programa y las dificultades que se le presentan. Al mismo tiempo, es valiosa la información que nos aportan los estudiantes desde sus opiniones, de lo que consideran que aprenden así como las ventajas y desventajas que aprecian de GeoGebra.

El programa que seleccioné para estudiarlo en contexto, es un software libre, de Matemática dinámica. Permite trabajar en diversos ámbitos, tales como geometría, álgebra, gráficos, hoja de cálculo, estadística y cálculo. Esta aplicación posibilita el trazado dinámico de construcciones geométricas así como el tratamiento algebraico, la representación gráfica y el análisis de funciones. Considero su importancia por el tipo de propuestas que se pueden generar a partir de su utilización, ya que se promueven otro tipo de actividades a partir de la experimentación donde los alumnos elaboran deducciones y conclusiones.

Por último, quiero agregar que el tema de la tesina adquirió otra significación en el contexto actual. En esta situación vislumbramos que cobra mayor potencia la inclusión de las TIC, en general, y de diversos softwares matemáticos, en particular. Es por esto que me pregunto, respecto a uno de los objetivos específicos planteados acerca de cómo y para qué integran las TIC en las prácticas de enseñanza en las clases de Matemática, cómo están resignificando sus clases los docentes en este contexto actual. Al respecto, Maggio reflexiona acerca de la posibilidad de reinventar la clase, en estos nuevos tiempos y espacios, *“las escuelas no estamos dando manotazos de ahogado, estamos haciendo de este un tiempo de invención. Y trabajar esto desde la perspectiva de los colectivos. El colectivo de la escuela, el colectivo del país, del mundo”* (2020: 12).

Entiendo que este trabajo nos permite reflexionar acerca de la inclusión de Tecnologías en las prácticas de enseñanza; parte de las incumbencias del cientista de la Educación. Considero relevante esta investigación debido a que en la práctica continúa siendo escasa su utilización, si bien hay avances en esta temática. Por último, es enriquecedor para mis prácticas diarias, como aporte para los colegas y para los desarrollos internos en el campo de la Matemática así como el de las Ciencias de la Educación.

Bibliografía

- GUIRLES, G. (2002) “El constructivismo y las matemáticas”. En: Sigma: Revista de Matemáticas. N° 21, Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=803855>
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. y otros (2006) “Metodología de la investigación”. 6ta ed. México: Mc Graw Hill.
- MAGGIO, M. y otros (2020) “Bitácora de Cuarentena, para docentes y pedagogues. Enseñar en tiempos de pandemia 2020”. N° 1. Conversatorio organizado por el Departamento de Educación de la UNCA (Universidad Nacional de Catamarca). Buenos Aires, Sao Pablo.
- MENDICOA, G. (2003) “Sobre tesis y tesistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje”. Buenos Aires: Espacio, Ciencias Sociales.

ENTRE LA TESINA Y LA PANDEMIA

Rocío Aldana Selesán
trselesan@gmail.com

En el presente trabajo, me propongo elaborar una reflexión en torno a mi experiencia como tesista de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Sur, y mi paso (en dos oportunidades distintas) por el Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y elaboración de Tesina.

Actualmente, me encuentro en el proceso de análisis de los datos y escritura de mi tesina la cual se titula: “Inclusión de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza de las y los estudiantes de profesorado de la Universidad Nacional del Sur”. La misma, tiene por objetivo general comprender la forma en que las y los estudiantes de los profesorados orientados al nivel medio de la Universidad Nacional del Sur incluyeron las tecnologías digitales en sus propuestas de enseñanza en el marco de su formación docente inicial. Para ello se delinearón tres objetivos específicos que son: sistematizar y describir la inclusión de las tecnologías digitales en las planificaciones de las y los estudiantes de los profesorados orientados al nivel medio de la Universidad Nacional del Sur; comparar motivos, facilitadores y obstaculizadores que las y los estudiantes refieren al incluir las tecnologías digitales como estrategia didáctica en el marco de sus propuestas de enseñanza; y finalmente, identificar qué sentidos le otorgan las y los estudiantes a su formación docente inicial con relación al desarrollo de sus competencias digitales.

Debido al contexto causado por el aislamiento social, preventivo y obligatorio a raíz de la pandemia por COVID-19, me vi en situación de tener que transitar la totalidad de la escritura de mi tesina de manera virtual. Paradójicamente, esta “virtualidad obligada” en la que nos vemos inmersas/os me permitió tomar dimensión de la importancia de abordar la problemática sobre la formación docente inicial y las tecnologías digitales.

Esta situación actual afianzó los interrogantes que me planteaba frente a la investigación, tanto el por qué trabajar específicamente con tecnologías en la formación

docente de nuestra universidad, como el para qué intentar conocerla. Ya que esto permite la permanente reflexividad crítica y a su vez, poder “*inscribir los conocimientos en los contextos sociohistóricos en los que nos toca vivir*” (Achilli, 2005:43).

Sin embargo y para dar cuenta del camino recorrido hasta llegar a este tema de investigación, contaré brevemente mis experiencias durante los dos cursados del Taller V. En 2018 comencé a cursar la asignatura por primera vez. Mi primer tema de investigación, a saber, los usos pedagógicos del cine, había surgido de mi experiencia como empleada de una cadena de cines local. En esta primera oportunidad, solamente realicé la delimitación del problema de investigación y tentativamente los objetivos, luego abandoné la cursada a causa de un intercambio internacional de grado que me llevó a residir en Colombia durante el segundo cuatrimestre.

En el ínterin de esta experiencia, asistí a un curso de actualización en recursos virtuales educativos, y a raíz de una de las actividades llevadas a cabo, decidí cambiar mi tema de investigación para abocarme al estudio de los usos personales y profesionales que hacen las y los docentes de las tecnologías de la información y la comunicación.

En 2019, al comenzar por segunda vez la cursada del Taller V, y como consecuencia de los intercambios que se producían en las clases, advertí la complejidad del tema de investigación que había pensado y las dificultades en cuanto a cómo medir la variable de “usos personales” de las tecnologías. Luego de debates con mi directora, decidimos comenzar a trabajar sobre la formación en competencias digitales docentes en la formación inicial en nuestra universidad, pero nuevamente, el tema continuó modificándose ya que, como menciona Achilli, partir “*desde un recorte amplio, general y difuso hasta una delimitación clara y precisa de la problemática a indagar*” (2005: 45) resultaba más difícil de lo esperado.

La construcción del problema conlleva una reflexión constante de las decisiones que se van tomando a partir de una cuestión que nos resulta interesante investigar. En mi caso supuso horas de intercambio con compañeras/os, profesoras/es, directora, co-directora y también conmigo misma sobre qué era realmente lo que quería investigar y de qué manera podía construir ese objeto de estudio y problematizarlo. Esto da cuenta de la complejidad que supone transformar un tema en un problema de investigación.

Otro problema que surgió a raíz de modificar tantas veces el tema, y que no me gustaría dejar de mencionar ya que para mí fue desafiante, es la manera en que la construcción del estado del arte se ve trastocada con todas estas idas y vueltas. Debido a que esta construcción de antecedentes permiten “*dar cuenta de lo que se sabe sobre determinado campo problemático, (...) identificar los referentes teóricos que han guiado a las investigaciones anteriores; las perspectivas metodológicas utilizadas como, así también, ubicar los vacíos de conocimientos*” (Achilli, 2005: 52), ir y venir entre diferentes temas genera una cierta desestabilización en las búsquedas que se realizan para construir el estado del arte y también, en algunos casos, el marco teórico.

En esta instancia, la formulación de las primeras preguntas de investigación llevadas a cabo durante mi segunda cursada del Taller V, fueron de ayuda para abrir interrogantes a distintos problemas que me preocupaban, con el fin de orientar el conocimiento de una determinada problemática socio-cultural sobre la que me interesaba desarrollar un proceso de investigación (Achilli, 2005). Cabe destacar que, más allá de las consignas escritas que elaboramos, el debate con profesoras/es y compañeras/os en el marco de la cátedra, fueron los detonantes que llevaron a los distintos recortes realizados a lo largo de la delimitación del problema de investigación.

La definición de preguntas de investigación, objetivos generales y específicos, requiere de una precisión conceptual que más de una vez cuesta mucho lograr. Uno de los puntos más problemáticos con los que he lidiado a lo largo de la elaboración de mi Proyecto de Tesina, ha sido con la precisión de los objetivos. A lo largo del primer cuatrimestre del 2019, el intercambio durante las clases así como los llevados a cabo con mi directora y co-directora, permitieron una delimitación clara y precisa, ya que como señala Wright Mills (1961:212) al rodearnos de personas que escuchan y hablan, se dan las condiciones sociales más propicias para la *artesanía intelectual*.

Durante el segundo cuatrimestre del 2019 surgió la oportunidad de un segundo intercambio, esta vez en España. En esta ocasión, no abandoné la cursada y acordamos con las y los docentes de la cátedra continuar de manera virtual. La distancia y la virtualidad jugaron en contra al momento de buscar apoyo, correcciones o intercambios con mis compañeras/os y profesoras/es. En este punto, el sentimiento de soledad y

aislamiento me llevó a sentirme culpable de los pocos avances que realizaba en el proyecto ya que, aunque los intercambios puedan nutrir y permitir nuevas y mejores ideas, “*es un trabajo cuyo requisito impone una autoría única*” (Carlino, 2003: 4).

Sin embargo, la dinámica del grupo de escritura planteada por la cátedra, fue fundamental para brindar algo de todo lo que me estaba perdiendo. Los puntos de vista de mi compañera, mi compañero y uno de los profesores de la cátedra, que eran quienes conformaban el grupo, fueron de gran importancia para poder realizar correcciones que no hubiese notado por mi cuenta. También los diálogos con mi directora y co-directora ayudaron a despejar dudas, buscar nuevos puntos de vista y nuevas lecturas. Si bien la distancia suele entorpecer todas estas instancias y posibilidades de intercambio, gracias a las tecnologías y la hiperconexión que nos rodea, fui capaz de participar en cierto punto de las actividades propuestas.

Uno de los grandes retos al encontrarme estudiando en el exterior, fue buscar la motivación para sentarme a escribir y no olvidar que aún tenía que cumplir con las tareas de la asignatura. Esta motivación vino un poco ligada a la obligación de las fechas de entrega de los trabajos, pero también del empuje personal de no olvidar cuáles eran mis objetivos particulares, y sobre todo, el por qué habíamos decidido junto con las y los profesoras/es, continuar con la cursada del taller pese a la distancia.

Al poco tiempo de haber finalizado el cursado del Taller V (diciembre de 2019), entró en vigencia el aislamiento social, preventivo y obligatorio (marzo 2020). En este contexto, empecé a preguntarme cómo iba a sobrellevar el proceso de investigación y la escritura total de la tesina, la realización de las entrevistas y todo lo que eso conlleva. Esta incertidumbre, también vino ligada a la falta de experiencia propia y de experiencia vicaria, es decir las sensaciones y emociones que se viven a través de la experiencia de los demás (Carlino, 2003), ya que la situación de virtualidad cortó en alguna medida los intercambios que se producían con compañeras y compañeros tesistas. A medida que todas y todos fuimos transitando la cuarentena, descubrí que el tiempo en casa me brindaba más instancias de reflexión, de revisión, de volver sobre lo hecho, poder resignificarlo con las nuevas lecturas y con el apoyo de mi directora y co-directora. Luego de haber transitado toda esta primera etapa de incertidumbre, la escritura y precisión

metodológica del tema de investigación se tornaron más amenas.

Mi tesina se enmarca dentro de un enfoque cualitativo ya que se intenta interpretar las formas de inclusión de las tecnologías digitales en la formación docente inicial de los profesorados orientados al nivel medio de la Universidad Nacional del Sur, a través de las propuestas de enseñanza y los sentidos otorgados por egresadas/os de dichas carreras. Tal como plantea Hernández Sampieri *“la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes de la investigación respecto de sus propias realidades”* (2014: 9). Denzin y Lincoln concuerdan con esto y agregan que *“las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan”* (en Vasilachis de Gialdino, 2006: 24). El alcance es descriptivo debido a que se pretende delinear de qué manera se manifiesta la inclusión de las tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza de las y los estudiantes y cómo sienten estas/os su formación en cuanto a competencias digitales (Hernández Sampieri, 2014: 92).

El diseño de investigación seleccionado es estudio de caso, entendiendo como caso a un *“sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales (...)”* (Neiman y Quaranta, 2006: 220). A su vez, Redon Pantoja y Angulo Rasco concuerdan con esto agregando que puede ser *“un objeto definido por fronteras preexistentes tales como una escuela, un aula o un programa”* (2017: 68). En esta investigación en particular, el tiempo específico es el período de formación docente inicial que transitaron las/os egresadas/os, las/os actoras/es serán estas/os últimas/os y la institución corresponde a la Universidad Nacional del Sur.

Las estrategias de relevamiento de datos se llevaron a cabo en dos etapas. En un primer momento, desarrollé una aproximación exploratoria de los planes de estudio de todos los profesorados dictados en la Universidad Nacional del Sur¹⁴, con el fin de identificar aquellas asignaturas que abordaban la inclusión de tecnologías digitales en sus programas. Este primer acercamiento posibilitó la construcción del problema de

¹⁴ Se delimitó trabajar solamente con aquellos profesorados orientados al nivel medio, quedando excluidos aquellos que se dictan en la Escuela Normal Superior de esta Institución, donde los niveles de formación son Inicial y Primario.

investigación, ya que comencé a pensar la manera en que las y los estudiantes se apropian de las competencias digitales durante su formación docente inicial, y de qué manera se plasman en las propuestas de enseñanza que diseñan.

En cuanto al procedimiento de recolección de las planificaciones, en un primer momento establecí contacto con todas/os las/os graduadas/os del año 2019 de los distintos profesorados¹⁵, y se les solicitó sus planificaciones de clases correspondientes a las asignaturas de Didáctica General y Práctica Integradora. Este primer contacto se estableció a través de la página web de las colaciones de grado de la UNS. Esta estrategia de relevamiento empírico permitió realizar un análisis documental de las planificaciones suministradas.

En un segundo momento, elaboré una entrevista semi-estructurada. De las/os 20 estudiantes que ofrecieron sus planificaciones, seleccioné 10 para componer una muestra no probabilística *diversa o variada*, ya que aquí busqué “*mostrar distintas perspectivas (...), documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades*” (Hernández Sampieri, 2014: 387). Las mismas las llevé a cabo mediante videollamadas, a través de la plataforma Zoom, la cual permitió grabar los encuentros y facilitar la posterior desgrabación.

El propósito de realizar entrevistas es enriquecer el análisis documental de las planificaciones y, a su vez, identificar qué sentidos le otorgan las y los estudiantes a su formación docente inicial en relación con el desarrollo de sus competencias digitales docentes, entendiendo que este tipo de entrevistas ofrecen la oportunidad de aclarar y repreguntar, en una interacción directa, personalizada y espontánea (Sautu, 2005).

Actualmente me encuentro en el proceso de desgrabación, sistematización y análisis de las entrevistas. Todo esto permitirá, posteriormente, realizar una triangulación de los datos para poder así responder a los objetivos planteados.

La tarea de escritura de una tesina implica un posicionamiento y una toma de decisiones metodológicas constantes, las cuales nos desafían a asumir un rol activo que

¹⁵ Los profesorados recuperados para la presente investigación fueron: Administración, Economía, Filosofía, Letras, Historia, Física, Matemática, Química, Química de la Enseñanza Media y Geografía.

como estudiantes no solíamos hacer, es decir, pasar “*de lector a autor, de consumidor a productor de conocimientos*” (Carlino, 2003: 7). Esta tarea de identificación de un fenómeno de estudio que reconocemos representado en determinados datos de la realidad, y a partir de los cuales generamos teoría (Vega Villarreal, 2011), nos interpela y nos reta a poner en práctica todas las competencias que adquirimos a lo largo de la carrera.

Para finalizar, considero que es un proceso que debemos tomar con calma, confiando en nuestros conocimientos y nuestras capacidades. Ya que, “*las actividades de investigación son tentativas humanas en las que se reflejan los deseos, esperanzas y tensiones del hombre situadas en el contexto de sus condiciones sociales*” (Popkewitz, 1988: 27). Y es precisamente en este reflejo de los deseos, en dónde juega un rol central la construcción colectiva de conocimientos, ya que como investigadoras e investigadores, nunca indagamos de manera solitaria, ni aunque lo hagamos solos desde nuestro hogar.

Bibliografía

- ACHILLI, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Editorial Laborde.
- CARLINO, P. (2003). “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso. Chile.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana editores. Sexta Edición.
- NEIMAN, G. Y QUARANTA, G. (2006). “Los estudios de caso en la investigación sociológica”. En: VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa, S.A.
- POPKEWITZ, T. (1988). “La investigación educativa: ideologías y visiones del orden social”. En: *Paradigma e ideología en investigación educativa*. (29-57). Madrid.
- RENDÓN PANTOJA, S. y ANGULO RASCO, J.F (Coord.) (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Colección educación crítica y debate. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SAUTU, R. y DALLE, P. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa, S.A.
- VEGA VILLARREAL, S. (2011). “Hacia la construcción del objeto de estudio: reflexión epistemológica desde la investigación educativa. En: *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*. (173-187). Chihuahua.
- WRIGHT MILLS, C. (1961). *La imaginación sociológica*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica.

VICISITUDES - RELATO DE INVESTIGACIÓN

Melisa Luján Southwell
melisasou@gmail.com

Aquello a lo que le llaman incertidumbre

“Escribalo primero, y después sabrá cómo presentarlo (...) No se trata de encontrar la Única Manera Correcta de lo que quiero decir; antes bien tengo que descubrir lo que quiero decir” (Becker, 2011:.75).

Último año: la tesina. ¿De qué se va a tratar? Aún estaba en debate. Largo y serio debate que no se disponía a acabar hasta, al menos, comenzar a transitar el Taller V de elaboración de tesina. Por lo menos sabía ‘lo que no’. Estaba fuertemente convencida de que mi tesis no sería elaborada sobre la Universidad ni las aulas escolares. Quería salir de allí. Quería centrar el foco en algo que significara, para mí, un compromiso social fuerte e ineludiblemente necesario: las mujeres y el barrio.

En un contexto excepcional y con particularidades propias de la incertidumbre, comenzamos lo que para la mayoría de mis compañeras y para mí era el ‘último año de cursada’. Increíblemente, habían transcurrido cuatro años de formación, que a veces se hicieron largos, a veces cortos. Muchos finales, parciales, momentos de tensión y algún que otro festejo, de esos que se inventan sobre cualquier logro de la vida universitaria o incluso para ahogar penas en lo que fue algún fracaso. Ya era marzo del 2020. La pandemia por Covid-19 había exigido resguardarnos por un tiempo aún indefinido en nuestros hogares, obligando a comenzar el período lectivo aproximadamente 30 días más tarde. Me propuse “ponerme al día” con los finales y tras jugarle una carrera maratónica a mi autoexigencia logré rendir y aprobar los ‘tres finales colgados’ para comenzar el año de manera impoluta para la dedicación exclusiva a la tesina. Ilusa.

Cuatro años de formación no bastaron para comprender que no sólo soy la carrera. Vida, mucha vida por detrás que, aunque la intentara poner en segundo plano, exigía ser atendida constantemente. Y así tuvo que ser. Entre duelos por pérdidas muy importantes, distancias y procesos de extrañamiento, la vida se dirimía entre las últimas cursadas del

año e iba haciendo malabares con las exigencias propias de un contexto que se perfilaba agotador. Y así comenzó el camino. Tropiezos, tumbos, subidas, bajadas, piedras, llanuras. Montaña rusa. ¿Estaba dispuesta? ¿Estaba preparada? ¿Lo iba a lograr? Carlino me alentaba: “*es preciso aprender a confiar en que los tropiezos no son definitivos, que al final la tarea saldrá adelante*” (2003: 8).

El proceso...

Uno de los desafíos que reconozco como movilizador al comenzar el proceso de escritura de la tesina, y que consumió la mayor parte de energía al momento de definir el tema y problema de investigación (y que el día de hoy continúa significándose de esa manera), es el hecho de reconocer y pensar la forma de dar cuenta de la responsabilidad social que nos cabe como futuras licenciadas en ciencias de la educación en la puesta en acto de investigaciones que intentan contribuir a la mejora de determinadas prácticas sociales referentes al ámbito educativo.

La necesidad de seguir un orden, de ser meticulosa, detallada, necesariamente consciente de cada arista del proceso investigativo no coincidía quizás a la perfección con mi manera de transitar este camino. Fue difícil. Pero lo asumí. Asumí, a los tumbos, con errores, con prisas (porque los tiempos académicos a veces no logran acomodarse con los personales) el desafío que implicaba mejorar esos aspectos y mostrar mi mejor versión. Como sostiene Carlino: “*Los tesistas precisan asumir un nuevo posicionamiento enunciativo: de consumidores a productores de conocimiento, de lectores a autores*” (2003: 1)

El proceso de construcción fue muy arduo. ¿Cómo empezar? “*El tema es un foco de interés a una situación o fenómeno que se desea conocer más o que ha despertado nuestra curiosidad (...)*” (Nacuzzi, 2010: 30) Y cito a Bourdieu, quien agrega que “*los objetos habituales de investigación son realidades que despiertan la atención del científico en tanto “sobresalen”, podría decirse, ‘como cuestiones problemáticas’*” (2008: 319).

¿Sobre qué ‘quería hablar’? Al momento de comenzar a pensar el tema de investigación, siempre estuvieron presente las mujeres. El trabajo intelectual, la

investigación, es parte de nuestra vida misma y por ende no pueden pensarse como dimensiones dissociables. Por ello, las mujeres de los barrios, de las periferias, aquellas atravesadas por múltiples exclusiones y opresiones eran mi gran foco de interés. Por conocimiento previo, sentía que era urgente y necesario que podamos pensar, discutir y hasta problematizar sus trayectorias desde una mirada interseccional. Tenía el convencimiento de la importancia y necesidad imperante de darles voz y que se hicieran oír. Ahora bien, ¿qué me interesaba investigar sobre “las mujeres”?

Hacer énfasis en la calidad de proceso de construcción me resultó clave para entender que, justamente, no es algo que se haga de una vez y para siempre (Bourdieu, 2008). Por este motivo, en un primer intento por definir los acercamientos al campo, pensaba en mujeres en condiciones de analfabetismo. Pero la definición de tal concepto implicaba cuestionamientos y fuertes debates de los que no sentía que tuviera argumentos consistentes para dirimirlos y poder sostener una postura sobre el tema. Volver a pensar... Dice Sierra Bravo que *“la determinación del problema a investigar debe ser un descubrimiento y que debe surgir del contacto íntimo con la realidad (...)”* (en Nacuzzi, 2010: 35). Y como una suerte de punto de inflexión, decidí cambiar la mirada y enfocarme en las mujeres jóvenes y adultas que transitaran su trayectoria educativa en la modalidad de Jóvenes y Adultxs. No era una decisión al azar, sino que justamente se arraigaba fuertemente tanto en mi interés personal para con la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultxs, como con el correlato en una experiencia de tránsito por los espacios de formación profesional (CFP) en el rol de alumna y acompañada por mi madre.

Afirma Sirvent que *“todo proceso de investigación tiene su génesis en la problematización de una realidad concreta y compleja”* (2018: 159) Y allí radicaba mi cuestionamiento: ¿adopto un posicionamiento crítico frente a la realidad cotidiana? ¿Interrogo, interpelo la realidad?

Se constituyó entonces el problema de investigación: las trayectorias educativo-laborales de las mujeres jóvenes y adultas que transitaron su Formación Profesional en el marco de un CFP en la ciudad de Bahía Blanca. Lo concebí como un compromiso ineludible por mi formación previa y como parte de una devolución a los espacios que contribuyeron a mis aprendizajes. Ahora bien, ¿qué mujeres? ¿que se formaron en qué

período? La construcción de la temporalidad de la investigación significó una dificultad importante. En un primer momento, el recorte temporal indicaba que serían sujetas de la investigación aquellas mujeres que hayan transitado la formación profesional durante el año 2019. Sin embargo, considerando que la reconstrucción oral de las trayectorias implicaba un posicionamiento de las mujeres desde el presente, y que en muchos casos a cuestiones que hubieran ocurrido a un pasado cercano, el rango temporal fue extendido y se consideró desde el año 2015 al 2020. De esa manera, se podrían pensar las historias de vida de las mujeres desde un marco estructural constructivista (Bourdieu) que evidenciara las influencias y especificidades propias del contexto social, cultural, político y económico en la que estuvieran insertas.

Respecto a las decisiones metodológicas, como primera opción se me presentó la idea de diseñar una investigación cuyo análisis sea realizado desde una perspectiva psicosocial. El objetivo de seleccionar este punto de vista respondía a poder dar cuenta de que las trayectorias de las mujeres no se daban en un vacío sino en un contexto determinado, por ende, tenían tanto componentes subjetivos como objetivos de la estructura social. Sin embargo, como esta visión respondía quizá a un ámbito disciplinar desconocido tanto por las directoras como por mí misma y considerando que, por un lado, no contábamos con las herramientas suficientes para sostener esta mirada y, por el otro, que ya existía una teoría social desde la sociología (teoría de los campos de Bourdieu) que me permitiría realizar un análisis relacional, es que decidimos adoptar esta última para efectuar el marco analítico.

Se construye de esta manera, el título preliminar del proyecto: “Las trayectorias educativo-laborales de las mujeres jóvenes y adultas que se formaron profesionalmente en un centro de formación profesional de la ciudad de Bahía Blanca: un análisis relacional”.

Para ese entonces comenzaba a construir mis primeros interrogantes y visibilizaba las primeras respuestas: sabía quiénes, dónde y cuándo, la población, la futura inserción en el campo y el recorte temporal. Pero, ¿qué quería saber? ¿qué me interesaba descubrir? ¿qué era concretamente lo que buscaba recuperar en las reconstrucciones que pudieran hacer las mujeres? En un nuevo grado de dificultad, me propuse acotar aún más el objeto

de estudio y mis objetivos. Considero necesario en este punto aclarar que se presenta lo que fue la última versión obtenida en la redacción de los objetivos de investigación tras una construcción que implicó instancias de reescritura arduas y minuciosas. En este sentido, valoro fuertemente el apoyo incondicional de mi directora de tesis, Vanesa, y de mis compañeras de grupo de lectura y escritura, Victoria y Sofía. Dice Mills que el *“intercambio amplio e informal de las revisiones del “estado de mis problemas” entre investigadores sociales activos, es (...) la única base para una formulación adecuada de los principales problemas de la ciencia social”* (1961: 209). Y si bien fueron soportes fundamentales en la escritura de todas las partes del proyecto, fueron imprescindibles en el armado, redacción y especificación de los objetivos. En este sentido, luego de realizarme preguntas de investigación y revisarlas exhaustivamente, definimos los siguientes objetivos (sí, en plural y en conjunto): ¿problematizar qué?

General:

- Comprender las trayectorias educativo-laborales de mujeres jóvenes y adultas a partir del relato de sus experiencias de formación en Centros de Formación Profesional de la ciudad de Bahía Blanca, durante el período 2015-2020.

Específicos:

- Describir los motivos y condiciones que orientaron la elección por la formación profesional en estas instituciones.
- Analizar las relaciones que las mujeres establecen entre formación profesional, posición social y género.
- Identificar las relaciones que reconocen entre la formación profesional y las posibilidades de obtener mejores condiciones de empleabilidad.

Una vez delineados los objetivos, un primer acercamiento al contexto conceptual era de suma importancia para avanzar con el proceso de focalización (Achilli, 2005). De esta manera, los siguientes pasos de este proceso de construcción referían a realizar una revisión de los antecedentes, analizar los marcos que le darían sustento teórico conceptual a la investigación y conocer a los referentes empíricos (ibidem).

En un primer momento procedí a realizar un buceo bibliográfico que dé cuenta del estado actual de la problemática. Tomando como ejes conceptuales las nociones de educación, trabajo, empleabilidad, género y posición social, se pudo evidenciar que existen múltiples artículos de investigación que estudian la relación entre educación y trabajo. Se observó que sólo algunos de ellos articulan entre sí las nociones de formación profesional, empleo y/o condiciones de empleabilidad, posición social y condición de género. La mayoría de las investigaciones circunscribe su objeto de estudio sólo a la interrelación entre algunos de ellos.

La selección realizada respondió a estudios que han sido desarrollados en el ámbito nacional y presentan diversas perspectivas de abordaje (principalmente estructural, psico-institucional y biográfico) y ejes conceptuales (relación educación-trabajo, formación técnico-profesional, trayectorias educativo-laborales). Como conclusión general, pudo demostrarse que son escasas las producciones que abarcan la temática de la formación profesional exclusivamente desde la perspectiva de las mujeres y en la totalidad del grupo etario que contemplan los CFP, enmarcados en la modalidad de EDJA¹⁶. La mayoría de estos estudios circunscriben la población sólo a uno de ellos, y principalmente, a las juventudes. Observar que existen áreas de vacancia en la producción de conocimiento en lo relativo a estas temáticas en la localidad de Bahía Blanca, terminó por constituir un fuerte punto de interés y motivación para el desarrollo de la investigación. Es importante destacar las investigaciones de Visotsky (2016) y Gimeno (2019) quienes abordan las problemáticas de género y formación profesional y se enmarcan en CFP de la localidad.

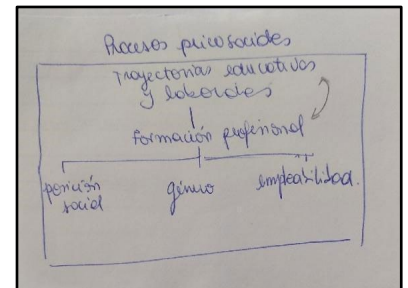
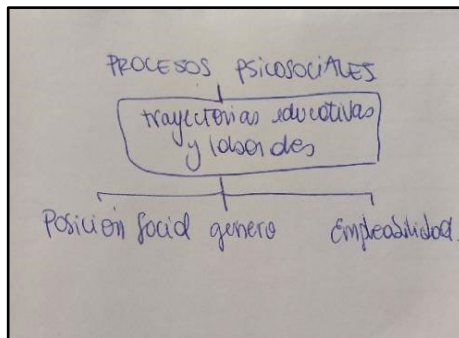
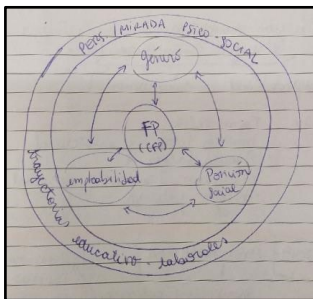
De estos caminos, el que me presentó más dificultad fue la construcción del marco teórico. Si bien los conceptos claves de mi investigación estaban débilmente definidos (trayectorias educativo-laborales, formación profesional, CFP, posición social, género, condiciones de empleabilidad), la revisión bibliográfica no relevaba conceptualizaciones que sean coherentes con mis objetivos, el diseño de investigación y la perspectiva de análisis que me interesaba realizar. Por ese motivo, preveo que algunas de ellas sean

¹⁶ Según la Ley Nacional de Educación (LEN) N°26206/06.

construcciones a posteriori de la interpretación de los relatos de las mujeres (posición social, condiciones de empleabilidad, nociones de juventud y adultez).

¿Cómo relacionaría estos conceptos?

Primeras ideas...



Luego de múltiples versiones...

DECISIONES CONCEPTUALES

Trayectorias educativo-laborales como la sucesión de decisiones y prácticas llevadas adelante en relación con las esferas educativa y laboral.

genially



Es en coherencia con las decisiones tomadas hasta el momento, que opté por realizar un análisis relacional de las trayectorias que contemplara a la mujer en contexto, en un marco social amplio en la que construyen y reconstruyen sus trayectorias. Es por eso que como marco referencial se sostuvo el pensamiento de Pierre Bourdieu en su planteo sobre la relación sujetx-campo social. Al mismo tiempo, el estudio se encuadra

en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultxs que, según lo estipulado por la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, está destinada a “*garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar (...), a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida*” (Art. 46). Por ello, como parte de esta educación permanente de adultxs, las instituciones de formación profesional como lo son los CFP brindan la posibilidad de lograr la especialización en un oficio y mejorar las capacidades y habilidades formativas, contribuyendo a favorecer las condiciones de empleabilidad de lxs sujetxs, principalmente en vistas a insertarse al campo laboral. Dado que se trata de una formación destinada a jóvenes y adultxs, la edad mínima para el ingreso y cursado en los CFP es de 16 años. A efectos del análisis de información, se considerarán las categorías de joven y adultx utilizadas por el Instituto Nacional de Estadísticas y Datos (INDEC) en la EPH. En este sentido, serán *mujeres jóvenes* aquellas cuya edad se encuentre entre los 15 y 29 años, y *adultas*, entre los 30 y 59.

Respecto de las decisiones metodológicas, nos decidimos (sí, fueron elecciones realizadas en conjunto) por un estudio de tipo cualitativo y un diseño de investigación narrativo-biográfico, enmarcado en un paradigma interpretativo que posibilite recuperar la propia perspectiva de las mujeres y analizar las vinculaciones que pudieran existir a partir de sus propios relatos. Durante el proceso de escritura del proyecto se ha ido variando entre diversas opciones de diseños de investigación (estudio de casos, teoría fundamentada, narrativo-biográfico). Sin embargo, considerábamos que ninguno terminaba por amoldarse o enmarcar todas las intenciones que persigue la investigación, limitando la posibilidad de abarcar el análisis desde la perspectiva relacional que se pretende. Por ello, la decisión de adoptar un diseño flexible (Sautu, 2004) respondió a su potencialidad para utilizar herramientas metodológicas diversas, que no se limitan o circunscriben a uno u otro diseño. En este sentido, se da apertura a que la flexibilidad propia del diseño cualitativo nutra el análisis y evite limitaciones innecesarias.

Nuevamente, sobre las decisiones metodológicas, inicialmente se previó que la investigación se desarrollara en la totalidad de los centros de formación que existieran en la localidad. Sin embargo, en un segundo momento, se estimó que, considerando que el foco de la investigación sería la reconstrucción de las trayectorias educativo-laborales de

las mujeres, no sería de suma importancia la delimitación de los escenarios de antemano, sino posteriormente al contacto con las primeras mujeres que serían sujetas de la investigación. La elección de los instrumentos de recolección de datos no significó mayor complejidad, dado que nos encontrábamos convencidas respecto de la elección de métodos cualitativos como la entrevista semiestructurada. Luego, se agregó la entrevista por focus group para potenciar ideas que pudieran surgir en instancias grupales.

Pensar el análisis de la información en dos instancias, fue parte de la toma de decisiones que permitió ordenar ideas y dirimir dudas. Considerando que en una primera aproximación se piensa entrevistar a múltiples mujeres jóvenes y adultas que hayan transitado por CFP durante el período comprendido entre los años 2015 y 2020, la gran incertidumbre residía en cómo realizar un recorte o ‘qué tomar y qué dejar’. Por eso, decidir que luego de oír sus relatos, se procederá a seleccionar relatos en función de la significatividad que evidencian en torno a la problemática de estudio, colaboró a calmar ansiedades.

Transformaciones...

“La investigación crítica pretende cuestionar el sentido y la función de reproducción social de un sistema educativo que contribuye a la reproducción de las desigualdades y/o la dominación social” (Tenti Fanfani, 2010: 74-75)

Momentos de cansancio, enojo, frustración, bloqueos... Sin embargo, era mi investigación, mi proceso, mi compromiso. Era el sello dorado a una formación tan intensa como hermosa y gratificante que no era más que consecuencia de una elección gustosa y consciente. Se trataba de un trabajo individual, un proceso de construcción paulatino que rigurosamente era el producto final de un camino con altibajos y respondía a una decisión firme y segura de responsabilidad social para con la educación de adultxs, las mujeres y la formación profesional.

Muy en el fondo creo que supe que era capaz de lograrlo. Sin embargo, ciertas jugarretas de la mente, muchas trabas autoimpuestas y una autoexigencia potenciada lograron que en muchas instancias dudara de mi potencial y/o formación. Y en ese momento, recuperar a lxs otrxs, compañerxs, profesores, familia, amigxs, fue clave para

recuperar las energías suficientes para decidir que, tarde o temprano, lo iba a lograr. Tenía lo necesario: un gran conocimiento aprendido, múltiples experiencias vividas y transitadas con los grupos de compañerxs y profesoras y, principalmente, las herramientas de las que nos supimos dotar durante todo este camino.

Unos de los aprendizajes más concretos que puedo visibilizar viendo en retrospectiva, es comprender que nuestro rol investigativo no era simplemente seguir pasos o fases para conseguir resultados y llegar a una conclusión, produciendo un informe final con nuestros nombres en él, que nos diera “algún tipo de renombre” en el futuro, como quizás tenía de idea previa. Ser investigador iría más allá... Principalmente, es necesario asumir un posicionamiento crítico, problematizador, que entienda al conocimiento como una construcción social (Vain, 2011). La investigación científica en educación implica interpelarse sobre la utilidad del producto científico e, indiscutiblemente, sobre la cuestión ética que se pone en juego al momento de investigar. Actuar éticamente no sólo refiere al modo en que investigador/es y participantes interactúan durante el proceso, sino además tener especial atención sobre ciertos principios propios que la investigación educativa tiene como disciplina, de los cuales es necesario ser consciente para no “cometer vicios éticos o violaciones a la norma”. Debía ser reflexiva respecto de la responsabilidad social de mi producción científica y del proceso de investigación, comprendiendo que es posible que genere efectos sobre el resto de las actividades humanas.

En definitiva, entendí que mi papel debía apuntar a contribuir a la creación de nuevos modos de construir conocimiento, pensando en el compromiso ético que le cabe al investigador en relación al *desocultamiento*, a despojar el carácter natural a las prácticas. Colaborar, desde mi rol, con la conformación de una “comunidad ética” cuyas bases se sienten en la solidaridad y el compromiso mutuo, constituyendo al diálogo constante como herramienta central del bien común.

Comprender que el fin último es adoptar una mirada crítica y problematizadora que gire en torno a la toma de posición política y su transparentación respecto de las acciones que llevamos adelante como científicas de la educación y sujetxs políticxs, fue uno de los mayores aprendizajes. Entender también que toda construcción de

conocimiento es social e implica concebir entramados de poder, intereses, y su definición en coyunturas espacio-temporales determinadas (es decir, prácticas socio-históricamente contextualizadas), creo que es nodal para desnaturalizar las prácticas, lograr procesos de desocultamiento de la naturalización impuesta. Mantener una mirada ética en investigación, en este sentido, implica despojar el carácter natural a las diversas prácticas sociales que siendo arbitrarias se presentan como naturales. La investigación crítica no busca mejorar la productividad de un sistema, sino develar su carácter injusto (Tenti Fanfani, 2010: 74). Por ello, adoptar un pensamiento de esta índole es nodal en este marco, dado que lo que intento dar cuenta es si en la formación profesional se perpetúan las desigualdades de género estructurales del sistema. Esto a partir de la voz de las mujeres. Indagar en las particularidades de cada mujer resulta infalible si la intención es aprehender sus propios procesos de interpretación de la realidad, comprender a las personas en su propio marco de referencia.

Lxs investigadores en educación debemos intentar hacer algo útil, estar comprometidxs con la transformación y mejora de las prácticas educativas que así lo requieran. Importante es, en este sentido, que al momento de llevar adelante nuestros estudios, sepamos ser transparentes y poder dar a conocer a quienes serán sujetxs de la investigación, cuál/es es/son el/los fundamento/s del estudio, qué objetivos persigue, cuáles son las implicancias de su participación, debiendo, en la medida de lo posible, ser capaces de prever lo que sucederá en el campo y explicitar qué esperamos de ellxs (Eisner, 1998).

Si consideramos que la producción de conocimiento debería comprometerse con la participación activa de todxs (investigadores y partícipes de la investigación) para posibilitar un diálogo o conversación que reconozca las diferencias, necesariamente debemos reconocer que la investigación en educación tiene carácter público y político y que allí radica su potencialidad de amplio debate y discusión. La investigación como herramienta de acción implica poder construir conocimiento desde todas las partes (Sverdlick y Anderson, 2007). Construir conocimiento desde los saberes propios de cada unx de lxs actores y tomar la palabra y posicionarse en el espacio político. Acción que dé apertura a pensar con otrxs, construir colectivamente y principalmente, escuchando lo que todxs tienen que decir. En este caso, las mujeres. Creo firmemente que hacer

investigación en educación es comprometerse con las prácticas reales y con transformaciones que apunten a sus mejoras; es construir conocimiento desde la práctica, desde la voz de las protagonistas, conscientes del potencial de cambio que se puede lograr. No se puede hacer investigación abstracta, en el vacío. Es necesario dar cuenta de que todo proceso es una construcción, una producción no neutral comprometida con la sociedad y determinada socio-históricamente.

Me parece interesante reconocer que, tal como lo plantea Wainerman (2011), no somos metodólogos. Comprendí que investigar no significa ser un autómatas de pasos a seguir. Implica el acercamiento a la realidad, intentar ponerse en los zapatos de lxs sujetxs, comprender sus formas de comprender... y todo esto, considerándome parte. La pretensión de objetividad fue algo que me persiguió mucho tiempo, y me costó entender que el investigador puede ser, e incluso ES, parte esencial de la investigación. No soy ajena, no soy objetiva, me interpela y está bien. Puedo interpretar y está bien.

Sistematizando...

Se anexa el link de la presentación de Genial.ly utilizada en el conversatorio n°3, que brinda una síntesis de las ideas centrales que conforman el proyecto de investigación: <https://view.genial.ly/5fc68e0ed1c54f0d111f0670/presentation-conversatorio-3-southwell-melisa-lujan>

Bibliografía

ACHILLI, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

BECKER, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (2008). “La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París)”. En: BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. pp. 267-317.

- EISNER, E. W. (1998). *El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós. (pp.1-11).
- MILLS, C. W., GERMANI, G., & TORNER, F. M. (1961). *La imaginación sociológica* (Vol. 2). México: Fondo de Cultura Económica.
- NACUZZI, L. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL-UBA.
- POTASCHNER, E. L. (Coord.), PIOVANIA, I. J., REYES SUÁREZ, A. (Coord.) (2018). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales (2016: Mendoza)*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- SAUTU, R., & BECHIS, M. (2004). *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Argentina: Lumiere.
- SVERDLICK, I. & ANDERSON, G. L. (Ed.). (2007). *La Investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- TENTI FANFANI, E. (2010). Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación. En: *Espacios en blanco. Revista de educación*, 20, 57-79.
- VAIN, P. D. (2011). *La Ética de la Investigación Educativa y el Riesgo del Uso de la Ciencia como Naturalización de lo Social*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(2), 14-23.
- WAINERMAN, C. (2011). *La trastienda de la investigación*. Argentina: Ediciones Lumiere.



**SECCIÓN:
DIÁLOGOS Y
DIRECCIONES**

La formación en la práctica de la investigación como proceso de transformación personal y profesional

Entrevista grupal directores/as de tesinas

Participantes: Cristina Adrián; Laura Iriarte; Elda Monetti; Verónica Walker.

Moderadora: Valeria Canova

Moderadora: Ustedes han acompañado el desarrollo de tesis que ya fueron defendidas, pertenecientes a quienes fueron las primeras graduadas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur ¿cómo describirían la experiencia de haber dirigido una tesina?

Laura: La experiencia para mí fue nueva, si bien yo había estado dirigiendo otras tesinas, habían sido en otras universidades y con una dinámica distinta. Dirigir una tesina aquí, en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación siendo en mi caso profesora adjunta nueva y en una carrera nueva, con las primeras tesistas... fue realmente toda una experiencia de mucho aprendizaje para mí -y sigue siéndolo-. Lo que más me cuesta es tratar de hacer preguntas para orientar, que vayan construyendo su propio proyecto, tratar de ir revisando, haciendo como una investigación de la investigación, buscando esa lógica interna para orientar cuando aparecen incoherencias, pero a la vez no dirigir, que no pongan lo que yo quiero. Ha sido toda una experiencia en ese sentido. Con algunas chicas me he sentido más cómoda, con otras me ha costado mucho más. De hecho, ya he tenido varias tesistas que han defendido y/o entregado su tesis. Ahora estoy dirigiendo otras tres alumnas. Con todas es diferente el vínculo, es diferente la vivencia. Por ahí me enoja porque no tengo tiempo, después tengo mucha satisfacción también cuando tengo los encuentros con ellas. Uno se retroalimenta, comparte mucho, llegan a un punto de mucha sinceridad. Así que también nos dicen las cosas que piensan. En general la vivencia es muy positiva, con muchas cosas, muchas anécdotas y mucho para decir. Si tengo seis tesistas, tengo seis vivencias y seis experiencias distintas.

Cristina: Comparto mucho de lo que le fue pasando a Laura. Personalmente también fue una experiencia nueva que acepté con algún temor; no por no sentir que podía llevarlo adelante, sino que lo sentí -como lo siento hoy- con mucha conciencia del compromiso

que estaba asumiendo. Quizás por allí hasta excesivo de mi parte. Tenía esa sensación de que estaba asumiendo un compromiso que definía mucho para la otra persona. Entonces eso: a mí me pesaba mucho pensar, pero me pesaba en el buen sentido de estar a la altura. Principalmente por la tesista, para que pueda sentirse acompañada, asesorada. Durante el proceso, para mí fue un proceso en el cual tuve muchas vivencias, desde estos momentos iniciales de ganas, entusiasmo y por el otro estar, cumplir. Pensar mi rol de directora como alguien que pueda acompañar, que no va a ser el trabajo del otro, pero que tiene que acompañar en los momentos precisos, disponer de ciertos tiempos que a veces eran inviábiles y a veces se complica por las actividades laborales que teníamos y que tenemos. Fueron momentos distintos, momentos de incertidumbre, momentos siempre de mucha gratificación en mi experiencia. Después de cada charla una se queda pensando. Sentís que se va generando un vínculo en el que de los dos lados se da un aprendizaje; los aprendizajes son diferentes, pero son aprendizajes y eso le vuelve a dar sentido a la carrera y a la elección que uno ha hecho, que tiene que ver con lo educativo. Así que eso a mí me generó mucha satisfacción.

También creo que lo del peso en el buen sentido del compromiso, lo viví como un compromiso muy fuerte con la tesista, pero además por el momento institucional que estábamos viviendo de que sean las primeras tesinas, de que la carrera está constituyéndose; como un peso y un compromiso muy fuerte para realmente estar a la altura de todo ese proceso. En mi caso, fueron los momentos de hasta dónde tensionar, hasta dónde acompañar, hasta dónde dejar al otro que piense, cuándo hacer las preguntas correctas, cuándo también asesorarme yo frente a algunas incertidumbres que se me generaban de cómo acompañar ese proceso. Ahí me sostuve en compañeras con las cuales yo siento confianza. Fui tratando de pensar en esas personas que de acuerdo a lo que yo sentía como una necesidad, me podían dar una palabra orientadora para orientar a otro. En algunos casos lo hice de manera aislada, en otros casos hice partícipe a la tesista y decir que fue un proceso mutuo, que no se trató de una codirección con otros, pero sí que me parece importante que ella visualizara que yo no tenía ni todas las respuestas ni consejos para darle y que a veces era necesario buscar otras voces. El hecho de que ella pudiera compartir esos momentos de diálogo que yo tenía con otros y que ella fuera

partícipe, me parece que también enriqueció el proceso. Seguramente hubo momentos de incertidumbre personal que creo que lo fuimos resolviendo.

Para mí fue una experiencia más que grata, lo viví con muchos nervios sobre el final, se sostuvo durante todo el proceso ese nivel de tensión, pero fuimos regulares, logramos sostener la regularidad de encuentros, de lecturas y la verdad es que para mí fue más que gratificante. Más allá del desafío que representa que uno quede desgastado, fue súper gratificante. Desde lo personal y desde lo profesional, fue un aprendizaje enorme.

Verónica: Comparto lo que plantean Laura y Cristina. Pienso que es un desafío, que cada experiencia es singular y depende de distintas cuestiones. Depende de la relación previa o no con cada estudiante y de la relación que se va construyendo, depende del tema que se está investigando, de la disponibilidad de tiempo. Y en ese sentido, me parece que cada experiencia de orientación de tesis es singular y también es un aprendizaje más.

Más allá de que existe cierta relación de asimetría, si se quiere, en cuanto a que hay alguien que va orientando, que va mediando y que va sugiriendo, también es una experiencia de retroalimentación y de crecimiento. Me parece que son experiencias que implican mucho compromiso. Estas son mis primeras experiencias, porque en otras direcciones he acompañado con otras personas, como co-directora. Lo que tienen las tesinas o las tesis de grado es que por ser un momento iniciático requieren un fuerte compromiso, mayores orientaciones, más disponibilidad por parte del director o de la directora, fundamentalmente pensando que son los primeros pasos de los y las estudiantes en la práctica de la investigación. Por eso, orientar y dirigir una tesis de grado es también orientar en cuestiones relativas a la práctica investigativa en sentido amplio, en cuestiones que tienen que ver con el referenciar lo que uno utiliza de otros autores, en señalar aspectos vinculados con la ética de la investigación, aspectos relacionados con los distintos modos de producir conocimiento. Me parece que eso es muy importante en ese momento inicial de la formación de grado, porque uno ahí va construyendo o empezando a construir una manera de investigar. Y así como quienes trabajan en temas de formación docente le dan tanta importancia a la formación docente inicial por lo que implica en términos de matrices que se van construyendo, creo que las experiencias iniciales en la práctica de la investigación que se dan en el marco de la elaboración de tesis de grado son

sumamente significativas para la constitución de matrices formativas referidas al quehacer investigativo. No es solamente orientar en la escritura de una tesis, sino que es acompañar y mostrar una manera particular de construir conocimiento. Y de ahí ese compromiso. Me parece que cuando uno piensa qué es lo que lleva a aceptar o no la dirección de una tesis, además de la gratificación de saber que alguien pensó que podés aportar algo en ese sentido, se sopesan cuestiones de proximidad con la temática, disponibilidad de disponibilidad, etc. por la dedicación y compromiso que requiere.

Elda: Adhiero a todo lo que se fue diciendo. En mi caso, para mí es un asombro que me elijan como directora de tesina. Además de la gratificación, es un asombro porque en realidad mi contacto con las estudiantes de la Licenciatura de Ciencia de Educación no es muy estrecho. Tengo una materia, pero mi relación con las estudiantes de la carrera es muy poquita, porque yo las tengo en mi materia que tengo 130 estudiantes, de las cuales 20 son de Ciencias de la Educación y en esa masividad no alcanzo a tener contacto con todas. Quizás con algunas que son las que más se acercan. Esa situación hace que a mí me haya asombrado que alguien golpee la puerta un día y me haya dicho: Elda ¿no querés ser mi directora de tesina? Esa es una de las cuestiones que tienen que ver con el reconocimiento. Uno se siente reconocido en algunas cosas que fue trabajando, que fue haciendo a lo largo de la carrera.

Otra de las cuestiones es el tema de pensar si puedo. En esta pregunta está el tema de la responsabilidad hacia el otro, la responsabilidad de no fallarle a la otra, de pensar que, si con todo lo que yo haga, diga, pregunte, va a hacer que la tesista pueda construir ese documento y llevar a cabo la investigación. A mi encanta la investigación, es un tema muy querido por mí. En general soy una directora que no presiona a las tesistas, les planteo a todas las que se me acercan que cada uno tiene sus tiempos, que no voy a andar llamando ni diciendo, ni exigiéndoles, sino que eso tiene que ver con las cuestiones personales de cada una. Pero la idea de no fallarles me parece interesante. Por otro lado, hay cosas que me gratifican mucho, el vínculo con una tesista, el desafío de pensar con otros o con otras las cuestiones que uno está discutiendo, son diálogos muy enriquecedores para mí y para la otra persona también. Me apasiona poder seguirle el pensamiento a la otra persona y enriquecerme yo y enriquecer lo que se está construyendo.

Otra cuestión que me pasa y que me preocupa mucho es el poder darme cuenta si hay errores, si hay cosas que hay que modificar, porque a mí me atraviesa muchísimo el tema de la evaluación y de la exposición que va a tener la tesista cuando presenta el proyecto, cuando lo defiende, cuando presenta la tesina. Como directora soy responsable de que no lleguen a esa instancia errores que no tienen que llegar. En ese sentido me siento con el desafío -estoy con la espada de Damocles- como que yo diera examen, con la diferencia de que no soy yo, es otra. Uno puede aconsejar, puede guiar, puede orientar, pero en última instancia es el otro el que va a decidir. Y es eso de poder respetar esa distancia y esa diferencia, no avasallarla y que pueda decidir.

Me parece que hacer una tesina es entrar en acciones y actividades que nunca antes se realizan. Nos pasó a todas. Yo siempre digo lo mismo, yo hice una maestría en investigación científica y aprendí a investigar cuando me senté con alguien al lado, con la directora que me dijo que tenía que hacer. A investigar se aprende investigando. Es un campo en el que se entra a poder ver cómo se hace algo que nunca se hizo antes y que rompe las prácticas instaladas como estudiante hasta ese momento. Porque las prácticas instaladas como estudiante no son investigar, no es encontrarse con la incertidumbre y no saber para dónde vas. Esta cosa de que tenemos la incertidumbre, pero a su vez tenemos la certeza de que algo se va a construir.

Moderadora: ¿qué aspectos les resultaron más difíciles o les dieron mayor dificultad? o, por el contrario, ¿cuáles señalan como facilitadores en todo este camino de dirigir tesis?

Laura: Esto de ver a las tesis como alguien muy cercano, me lleva a relacionarme de una manera muy intensa. A mí no me pasa de sentirme con el honor de que me elijan. A las que les gustan las tecnologías me siento en la obligación de decirles que sí. El que se presenten varias conmigo fue un obstáculo para mí. Sigue siéndolo... Lo que sí ahora me relajé un poco.

Los que estamos dirigiendo desde el primer año notamos una diferencia que hemos ido construyendo entre todos con aciertos y con errores también. En un principio, ibas al gabinete, tenías consulta y estaba lleno de tesis, lo cual implica todo un tiempo. No podés mirar un avance en una consulta y a las corridas, tenés que haberlo podido mirar

antes, tiene que haber un tiempo. Me iban a ver con una consulta de un objetivo. Entonces a veces les daba una indicación, después se los tenía que reformular. Los obstáculos tuvieron que ver, tienen que ver, más que nada con esa dinámica. Ahora aprendí a darme los tiempos. Esas cosas que en un principio eran obstáculos, ahora son fortalezas. Por ejemplo, establecer un buen vínculo. Con todas las tesis he establecido un buen vínculo y eso me parece una fortaleza para ambas. Tengo este temor de la responsabilidad y todo lo demás. Y supongo que también voy aprendiendo, lo vuelvo a mirar una y otra vez, vuelvo a mirar las devoluciones que le hacen en el Taller V, empiezo a conversar con colegas. La co-dirección es una gran experiencia, sumamente enriquecedora. Lleva otros tiempos, otros vínculos, otras reuniones. Pero las veo como fortalezas en las dificultades. En mi caso, la mayor dificultad fue organizarme con los tiempos para dar respuesta, para estar a disposición. Ahora me siento más cómoda, estoy a disposición en la medida de lo que puedo y lo planteo de entrada, para que las chicas también lo sepan.

Verónica: El tema de los tiempos es fundamental, como obstáculo, como dificultad y también como fortaleza cuando uno aprende a manejarlos o cuando en la relación tesista-director/a se aprende a manejarlo. Por las necesidades o las motivaciones de los estudiantes, hay una demanda constante hacia sus directores y directoras. Eso lo vemos en el Taller V, como docente de la materia. En el Taller insistimos en los distintos estilos de direcciones y los vínculos singulares que se van construyendo. Y que la riqueza de esa relación no se reduce a la menor o mayor frecuencia de encuentros con los y las directores, ni con la cantidad de reuniones o de encuentros, sino con lo significativo del acompañamiento que también varía de acuerdo al estilo de los directores y directoras. Me parece que eso es importante para que no crean que hay una norma o una única manera de relación director/a-tesista. Lo mismo con las relaciones de confianza, que constituyen un facilitador. Un vínculo que se va construyendo permanentemente. Otro facilitador que he encontrado es cuando hay proximidad entre el tema de tesis y los temas de investigación que trabajo. Cuando no hay tal proximidad, eso requiere que uno se vaya informando y formando para poder acompañar.

La cuestión de la falta de tiempo, de los tiempos que insume la dirección de una tesis y las dificultades para poner límites a las demandas para no estar todo el día a disposición, es un aprendizaje que uno tiene que hacer.

Un desafío importante es encontrar un justo equilibrio entre orientar, acompañar, pero sin imponer, sin que hagan la tesis que yo hubiese querido hacer. Las tesis son autoría de los estudiantes, son construcciones que van haciendo y decisiones que van asumiendo. En ese sentido, es todo un desafío aprender a orientar sin imponer, revisar, corregir sin anular, sin generar frustraciones. Creo que es un gran desafío realizar observaciones que sean constructivas y que no limiten al otro.

Cristina: Como cuestiones que me facilitaron la tarea, en principio, el vínculo que se pudo construir con la tesista; eso creo que ayudó mucho. Lo que todavía me falta discernir es pensarme a mí misma en este proceso de configurarme como directora o en este tipo de prácticas. Identificar esos elementos favorables, facilitadores, lo que hago para que eso acontezca o no, todavía no he tenido tiempo de pensarlo. Sí sé que la construcción de un buen vínculo, sobre todo de confianza, de podernos decir lo que nos pasa, las dudas, los temores, la incertidumbre y que eso abone en pos de que ese trabajo sea rico y construya, eso sí lo tengo claro.

Otra cuestión que me facilitó mucho fue el tema de investigación, que en el caso de la primera tesista era la co-formación, el cual era muy cercano para mí, porque trabajo en cátedras de práctica y este tema era una vivencia muy cotidiana para mí. Profundizar sobre eso me ayudó, no solamente a estar interesada, sino también a querer acompañar a otros a construir más sobre eso; pensando también que abona, no sólo al campo de la práctica en cuanto a la construcción de conocimiento sino también a mí.

Otra cuestión que fue un elemento facilitador fue el intercambio con mis compañeras para comentarnos inseguridades, dudas o lo que uno va haciendo; para compartir y pedirles sus opiniones o incluso consultar acerca de la propia temática, para abordar alguna cuestión que no le encontramos la vuelta, para acompañar en el análisis a la tesista. Esas cosas fueron de mucha ayuda.

En relación con los obstáculos o barreras, los temores del respeto y la responsabilidad; eso se multiplica porque uno lo vive con más compromiso que si fuera algo propio; es decir, no me importaría tanto que me señalen un error a mí como que se lo señalen a la tesista, me siento doblemente responsable. Era una carga pesada de sobrellevar para mí. Creo que es algo que se tiene que trabajar desde lo personal. La

formación en la práctica de la investigación también implica ese proceso de transformación personal y profesional.

En cuanto al manejo del tiempo, uno a veces se hace tiempos concretos en la agenda, uno dispone de dos horas, pero esas dos horas tienen que ser dispuestas con total lucidez y si las disponemos dentro de ocho horas de trabajo, sabemos que vamos a disponer de esas dos horas, pero no siempre son tiempos fructíferos, porque estás muy cansado, porque tenés otras preocupaciones. Por más que te hagas el hueco en la agenda, tiene que ser un hueco que sea redituable.

Otra cuestión que, más que obstáculo fue un desafío, fue manejar las propias ansiedades para ayudar a manejar las ansiedades de las tesis. Los procesos de cualquier práctica, en este caso prácticas de investigación, llevan tiempo. Y por más que nos pongamos un cronograma, a veces se requiere de más tiempos de análisis, de más tiempos de lectura, es necesario seguir discutiendo en una cuestión o se necesita darle una vuelta de tuerca a una conceptualización. Eso requiere de un tiempo de pensar, de procesar, que no son los tiempos del cronograma. Manejar esos tiempos fue un desafío, porque uno sabe que el estudiante quiere terminar la carrera y uno también quiere terminar con ese proceso.

Elda: Pensar en dificultades se me hace difícil, porque la palabra dificultad es algo que es insalvable. En mi caso me eligen porque las temáticas que investigo son o están relacionadas con lo que ellas quieren investigar. Las tesis que yo dirigí y que estamos dirigiendo ahora son fantásticas. Además de lo cognitivo intelectual, como personas. En cuanto a los tiempos, en general cuando llaman o hacen la consulta, les contesto casi inmediatamente, pero no se me hace cuesta arriba organizarme para dedicarles. Lo del tiempo, no sé si catalogarlo como facilitador o cosas que dificulten. Sí algo que me cuesta es mostrarles cómo transitar la incertidumbre, estar ahí, sostenerlas, insistir en estas cuestiones. Lo que trato de hacer es estar disponible, intento tener una oreja y decirles nos encontramos en 10 minutos o no puedo ahora, puedo mañana... Insisto en que son personas fantásticas, interesantísimas. Me resulta interesante ver el proceso que ellas van siguiendo, cómo van proponiendo cosas y uno les va indicando y ellas hacen un salto

inesperado que también les sirve a ellas y a mí me muestra otros caminos. Eso me parece muy enriquecedor.

Laura: Eso es cierto. Todas las chicas que han llegado, incluso las que estoy dirigiendo son fantásticas. Además de la formación, la buena predisposición, el respeto, la humildad, la escucha.

Verónica: Pienso que eso no es azaroso o casual. Me parece que hay que pensar en que en estas tesistas también confluyen muchos aprendizajes de un transitar cinco años por una carrera donde, no sólo se enseñan saberes específicos, contenidos técnicos, sino que también se han ido construyendo relaciones estrechas con docentes. Eso es algo que las estudiantes valoran mucho de nuestra carrera; el trabajo colectivo, colaborativo y la disponibilidad que encuentran en los docentes a lo largo de la carrera. Creo que ese transitar la carrera contribuye en esa forma de ‘ser tesista’.

Elda: Lo que yo quiero remarcar es que son personas. Tienen una formación como personas a parte de la carrera. No nos construimos totalmente dentro de la universidad, sin desmerecer la carrera. Hay toda una familia sosteniendo. Y aunque sea políticamente incorrecto, tenemos que tener en cuenta que estas tesistas que llegaron son quienes tuvieron éxito.

Laura: Una como directora de tesis llega a conocer a las familias también, empieza a conocer cosas de la vida y también cosas que van atravesando ellas en este recorrido que les ha tocado. Algunas cosas muy duras. Y como directora estás ahí acompañando todo ese proceso. Lo mismo les pasa a ellas con nosotros. Hay momentos buenos, momentos malos, de mucho trabajo. Se va construyendo algo donde hay muchas variables que entran a jugar que es muy interesante de analizar y ahí te das cuenta de la complejidad, no se puede separar lo académico, lo investigativo, lo personal, lo emotivo. Es muy interesante pensarlo en este contexto en el que ustedes nos están haciendo pensar.

Moderadora: Ahí fueron contestando otras de las preguntas que se refería a la relación tesista- directora, que no es sólo esa relación, sino todo lo que rodea a cada una de esas personas.

Cristina: Me quedo pensando en esto que me parece que da para seguir trabajándolo y me parece sumamente interesante que podamos compartir esto. Acá, hoy, tenemos el gusto de haber podido ser parte de estas primeras cuatro tesis, pero hay muchas. Todas las chicas de esta cohorte están ya avanzando y nosotras mismas estamos acompañando a otras estudiantes y ya nos estamos dando cuenta de otros tipos de procesos, con caminos, con más obstáculos. Hay quienes exitosamente llegaron a término con experiencias sumamente gratas; ahora estamos viviendo otros procesos donde aparecen otros estudiantes, donde también hay un gran potencial y una gran riqueza, pero hay otras variables (económicas, familiares, las que sean) que hacen que esos procesos sean diferentes.

Coincido en que hay un gran componente subjetivo, pero me parece que no es azaroso que quienes lleguen tengan cierta impronta; no porque se lo dé necesariamente la carrera, sino porque el ámbito de la carrera hace que quienes elijan seguir estando ahí compartan ciertas características o ciertos posicionamientos acerca de lo educativo. Lo digo desde lo intuitivo.

Moderadora: **¿Qué papel jugó la experiencia previa en la práctica de acompañar a un/a tesista? (experiencia vinculada a la práctica de la investigación, al tema objeto de estudio, experiencias de investigación previas-otras)**

Laura: El vínculo con las dos directoras que tuve, Elvira Andreoli de La Pampa que terminamos siendo amigas, es algo que no era esperado en un principio pero que se fue desarrollando, y con Ana Malet que me dirigió en la tesis de maestría.

Las dos experiencias con las directoras fueron muy interesantes, muy buenas y yo traigo a mi mente que era lo que yo esperaba de ellas y como ellas me respondían. Las dos eran de responder muy pronto, de llamarme por teléfono, de tranquilizarme. Fueron muy compañeras en ese sentido. Yo retomo ese papel con algunas de las chicas, esa experiencia previa.

Con respecto a lo metodológico también, porque mi conocimiento acerca de lo metodológico no es el mismo. Ahora estoy haciendo el proyecto de doctorado y me baso mucho y vuelvo permanentemente al anteproyecto que me mandó una compañera cuando ella se presentó en la misma institución y entonces esa lógica que ella utilizó para su

anteproyecto a mí me ayuda mucho para pensar. Retomo las experiencias de mis directoras, de mis colegas referentes, los consulto cuando tengo alguna duda. Siempre estoy preguntando a mis referentes. No solamente porque los contacte personalmente, sino también porque los leo, busco a ver qué dinámica utilizaron, cómo presentaron un trabajo o un artículo, eso me parece muy interesante. Trato de marcar una dinámica en ese sentido con ellas, les envío cosas, pensando en esto, que quizás no lo lean en el momento, pero sí más adelante. Sí, lo que me preocupa es cuando suelen decir que no encuentran nada y cuando te pones a buscar en el google académico y ves un montón de cosas, ni hablar si te metes en las bibliotecas digitales. Pero bueno, es todo un aprendizaje.

Elda: Estaba haciendo cuentas. Yo en el año 2003 presenté mi tesis de maestría y ya en ese momento, dos años antes, me empezó a dirigir Marta Souto y me siguió dirigiendo en la de maestría, en la de doctorado y terminé la de doctorado en 2016. Más de 10 años estuve trabajando junto a ella; eso me marcó muchísimo. Yo aprendí con ella, aprendí la rigurosidad en el sentido de cuidar los datos, cuestiones que dentro de la investigación son importantes. Esta cuestión me marcó muchísimo. Otra cosa que tiene ella, que yo también trato de hacer, es leer. Todo lo que le mandaba ella me lo leía (hasta la coma, el punto), y analizaba y discutía todas las propuestas. Ella me marcó. Es una marca que yo sigo usando y sigo enamorada de eso.

Verónica: Si tuviese que pensar en experiencias previas pensaría en dos cuestiones. Una, la práctica de investigación en experiencias personales o individuales como puede ser una tesis de grado o de posgrado acompañada por mi directora. Pero también, el haber participado en distintos proyectos de investigación, en redes con investigadores de distintas universidades. Ahí es donde más aprendí, en esa práctica con otros en los proyectos grupales, haciendo y pensando en la práctica misma y en la relación con mi directora, a la que aún hoy sigo nombrando como mi directora, quien me acompaña desde mis primeros pasos en la investigación. De la tesis de licenciatura en adelante siempre trabajé con Sonia Araujo, con quien aprendí y sigo aprendiendo muchísimo y con quien mantenemos una relación de amistad, de confianza (“mi mamá académica”, como le digo). Muchas veces, conscientemente, recupero acciones de ella que me sirvieron en algún momento, o pienso “cómo resolvería Sonia esto o qué me diría”. Por momentos me encuentro reproduciendo prácticas que son las que ella tenía conmigo; muchas trato de

sostenerlas. Sonia es una persona que sabe muchísimo de investigación y es de una enorme rigurosidad en el hacer, en el escribir. Recuerdo ir y volver con todo el texto marcado; si yo aprendí a escribir académicamente lo aprendí en esas constantes revisiones que ella me hacía. Muchas veces me encuentro reproduciendo eso. Así que diría que lo que más se pone en juego en mi práctica de dirección es lo que aprendí con otros, ya sea al participar en proyectos grupales o con mi directora. Por eso me parece tan importante tener en cuenta cómo marcan esas relaciones con las directoras y directores, de ahí la importancia del compromiso y de cómo uno se posiciona. Me parece que reconociendo esas marcas que nos dejaron, uno también toma más magnitud del compromiso, la importancia que tiene esta tarea de acompañar en la realización de una tesis.

Cristina: Mi experiencia es mucha en el ámbito educativo, pero escasa en lo que es investigación. Entonces, de mí pueden tener todo el compromiso que se puede tener, porque la disponibilidad es lo primero que ofrezco. Pero también soy consciente de mis limitaciones. Por ahí eso hace que yo me exija mucho en las lecturas, porque busco compensar para estar a la altura de las circunstancias. Estoy realizando mi tesis de maestría y tengo un director y una codirectora que valoro mucho y me acompañan mucho; pero si yo tuviera que definir qué me ayudó, qué acompañó mi experiencia, me parece que fueron mis colegas que son ustedes, tengo que mencionar a Raúl Menghini, también en su momento a Elena Molina que estaba en el Taller V, que conocí recientemente pero que valoro mucho porque ha sido muy generosa, y a Laura Morales que para mí ha sido una gran compañera, fue profesora en la cátedra que tuve la oportunidad de trabajar y no solamente encontré alguien que me acompañó en la incorporación a este ámbito académico, sino en todos los sentidos. Después me fortalecí mucho en las lecturas, en las charlas informales, escuchar, creo que eso me ayuda mucho; me acuerdo de las cosas, entonces siempre estoy tomando notas. Cuando tengo una duda, lo busco. Y cuando las tesisistas me preguntan algo, si no tengo la respuesta, busco. Y otra cosa que me ayudó, que no tiene que ver con la investigación, pero en cierta forma como veo la práctica así, es la experiencia como profesora de práctica. Siempre estoy buscando el conocimiento en la práctica, la miro desde el lugar del análisis y busco categorías y busco conceptualizar. Y, por otro lado, la mirada que tengo sobre el acompañamiento, que podrá salir mejor o

peor; pero creo que eso me ayudó y de algún modo se volvió una fortaleza frente a las otras cuestiones que yo todavía estoy aprendiendo y formándome.

Y las oportunidades, trato de capitalizar todo, las oportunidades que tengo en los proyectos de investigación y las oportunidades que se van dando para escuchar a otros que tienen más experiencia en el campo de la investigación, trato siempre de pensarlas para mí y de transmitirles a quien tengo que acompañar. Creo que lo hago desde la necesidad de buscar recursos que me han faltado en mi propio proceso, por las circunstancias de vida y en las que yo fui transitando hasta llegar al ámbito académico. Hay que aprender a valorar la riqueza de cada proceso.

Moderadora: ¿Cómo vivieron la relación director-tesistas-Taller V?

Cristina: Dentro de estos referentes, el equipo de cátedra del Taller V fue un soporte tremendo. En este proceso de los tres años del taller se nota la construcción, se ha ido dando una construcción muy rica, con varias cosas a ajustar de entrada, pero siempre estuvo la escucha del otro lado. Hay un crecimiento mutuo. Ellos van creciendo como cátedra, y a su vez, nutren a los directores y a los estudiantes que están haciendo sus tesis. Personalmente, ha sido y es un placer poder compartir con ellos. Es un ámbito de formación para mí también, además de para los estudiantes.

Elda: Me parece fantástica la relación. Puntualmente, me parece que la formación y las actividades que van armando son muy interesantes. Acá lo que resulta interesante es que hay una coordinación con el taller, donde uno puede consultar a los profesores, para no confundir a la tesista. Además de toda la parte humana y de accesibilidad y la invitación que nos hacen a compartir, participar, me parece que es muy importante.

Laura: El primer año habían hecho una propuesta en la que los directores estábamos más presentes y eso, a mi entender, no creo que ayudara (más que nada al taller), porque los directores tenemos todas nuestras miradas acerca de los distintos momentos de la investigación y entonces ahí se dificultaba. Ahora me parece que han encontrado un equilibrio muy interesante en esto de enviarnos algunas actividades, mantenernos al tanto, también en cuanto a las sugerencias que les hacen a los tesistas para mantener el contacto con nosotros. La verdad, me parece que se ha avanzado muchísimo. Y esa complejidad

va de la mano de lo que se ha avanzado en otras materias en la licenciatura. Y me refiero a Investigación I y II y también al Taller IV, por ejemplo. Esto de la actitud investigadora con respecto a los espacios de práctica. Como en la licenciatura no tienen muchos espacios de práctica, el taller de investigación me parece que ayuda mucho a investigar y a tener esa actitud de tener que tomar decisiones, de hacer un plan de trabajo, de un plan de intervención que en algún punto se asemeja. Ahí hay varias cosas que se van combinando, que van haciendo una dinámica muy interesante.

Creo que al taller V, además, le viene bien trabajar con directores que ya estuvimos en años anteriores por todo lo que significa la experiencia recorrida. Siempre es bueno tener directores nuevos, pero esto de poder compartir con los que ya hemos llevado adelante el proceso en esta carrera, en esta universidad, en este departamento, en este contexto, me parece que también ha ayudado a esa construcción, a ese progreso que se observa del primero al segundo año y del segundo al tercero. Insisto, supongo que va de la mano también de lo que se ha avanzado en Investigación I y II, que también hay una propuesta distinta, más afianzada.

Elda: Me parecen interesantes los encuentros con los directores, es un intercambio fantástico, porque aparecen las distintas posturas, diferentes miradas, que es posible investigar distintos lados, y que podemos disentir. Me parecieron muy buenas las reuniones donde los tesistas presentaban los avances y participamos los directores.

Laura: Lo que me pareció el primer año es que había mucha demanda hacia mi como directora, las tenía permanentemente a las chicas y eso después fue cambiando. Los encuentros donde exponen los proyectos y donde podemos compartir y hacer preguntas es interesantísimo, pero en el primer año el Taller V me agobiaba. Seguramente tenía que ver con esto de que tenía tres tesistas y me costaba estar al día. Por eso digo, tiene que ver con mi recorrido, con mi forma de empezar a poner pautas, límites o acuerdos. Los encuentros con los otros directores son súper fabuloso, especialmente cuando hay directores que no tienen otra formación.

Cristina: Me parece que nosotras fuimos entendiendo al Taller. Quienes hemos tenido la oportunidad de tener al menos un tesista por año, podemos observar nuestros propios cambios y los cambios en los demás. El Taller ha ido haciendo una lectura, no ha


cambiado sus intencionalidades, que de entrada fue mantener un vínculo cercano con los directores, trabajar al estilo de codirección y de compartir y de construir conocimiento juntos, en estas clases que compartimos. Ha ido haciendo una lectura que le permitió precisar más los tiempos. Entonces se pierde esa regularidad que, dependiendo del trabajo que tenga cada director, a veces agobia porque ves que no llegás, que no podés sostener el cursado del Taller.

Verónica: Me parece que es sumamente importante que exista un espacio institucional para una actividad, una tarea que se suele hacer en solitario, mano a mano director-tesista, fue una elección acertada. Ya eso, independientemente de la forma que pueda adquirir el taller, es una buena decisión. En esta relación que siempre tuvo dos extremos, director-tesista, ahora aparece el Taller, como espacio curricular. Como profesora del Taller, aquí intentamos que los distintos puntos de vista de docentes del Taller, directores/as y compañeros sean constructivos en su diversidad. Distintas posturas que encontrarán siempre en el ejercicio profesional de la práctica de la investigación. De ahí la importancia de decisiones fundadas que se puedan sostener, defender.

Creo que las mejoras o las cuestiones que se fueron ajustando, tienen que ver con el crecimiento de otras propuestas como Investigación Educativa y Taller IV, en los que los estudiantes se apoyan mucho. También hay que considerar los recorridos que van haciendo los estudiantes, cursar el Taller V e iniciar el proyecto de tesis con la carrera medianamente al día o adeudando ocho finales. Eso me parece que, institucionalmente, será algo que en algún momento habrá que evaluarlo, porque el Taller impone ritmos de trabajo que contribuyen a avanzar pero que se diluyen en estas situaciones.

Elda: Una de las tesistas que estoy dirigiendo que terminó el Taller, a la mitad de la dirección de su tesina me dice que tiene que rendir diez finales. Conversé con ella, creo que en algún momento los directores tendríamos que preguntarles por estas cuestiones.

Cristina: Me quedo pensando en una cosa importante: la práctica de investigación es una práctica que se pone en ejercicio en el Taller, pero es una práctica muy diferente a la que ellos vienen transitando, donde de algún modo siempre están sostenidos por la evaluación de alguien. Hay una práctica más conocida. Estudio, leo, doy cuenta de esto, o en la práctica que es lo más incierto que acontece en cuarto año hay una tutoría cercana. Pero



acá ellos tienen que hacerse autores de algo. Entonces, no es que hay una exigencia del Taller, tampoco del director, sino que ellos necesitan permanentemente ser validados y tienen que aprender, justamente, ese grado de autonomía. Tengo que empezar a ser autor de lo que hago. No es una demanda ni del taller ni de los directores; quizás en ellos mismos podría pasar esto de que esa autonomía que están aprendiendo a tener a algunos les cuesta más, entonces necesitan la mirada permanente del director. Quizás podría ir por ese lado.

**Acompañar en la producción de una tesis: ese género discursivo que nos toma
por sorpresa**

Entrevista grupal directores/as de tesinas

Participantes: Viviana Sassi; Elena Molina; Soledad Boquin

Moderadora: Ma. Emilia Repetto y Valentina Palazzani

Moderadora: ¿qué experiencias de dirección y/o co-dirección de tesinas están viviendo en este momento?

Elena: Mi experiencia todavía es muy limitada. Mis tesinistas están todavía en proceso, ni siquiera con el proyecto entregado. Pero igual puedo dar la perspectiva de lo que estamos trabajando. Yo estoy co-dirigiendo a tres estudiantes, la directora es Elda Monetti, no soy directora de ninguna. Estamos conformando un grupo de trabajo y eso está buenísimo. Una tesina es sobre los sentidos que le atribuyen los estudiantes de una escuela de Villarino al nivel secundario. Otra de las tesinistas está trabajando sobre las percepciones, los vínculos entre docentes de distintas carreras, en particular en abogacía y otra de humanidades. Y otra sobre el fenómeno de ralentización de los estudios, en particular en la carrera de Historia y en la carrera de Informática. Porque veíamos que había factores que eran distintos en distintos ámbitos. En Informática hay muchos alumnos que dejan de venir porque van a trabajar en empresas y en Humanidades quizás la ralentización tiene que ver con otros factores. Son esas tres alumnas, este año está muy parado porque todo esto nos atravesó a todos, la verdad que no nos reunimos de nuevo. Hasta el año pasado nos reuníamos periódicamente y siempre las cinco juntas, las tres tesinistas y las dos directoras, como trabajo en equipo. Porque ellas también son compañeras, así como si fuese un grupo, se comentan, se aportan entre ellas también.

Viviana: Yo tengo dos tesistas por el momento, una que está investigando los saberes docentes sobre la ESI en secundaria y otra que está haciendo Taller V así que ella está construyendo el proyecto, está trabajando sobre el abordaje institucional del grooming. Están las dos en distintos momentos. La primera ya está en su etapa final, este año pudimos seguir trabajando, hizo todo su trabajo de campo online, las entrevistas. De hecho, ahora armó una encuesta, que va a ser como un extra, para preguntarle a la gente

cómo se sintió en el momento de tener la entrevista desde la virtualidad. Si todo anda bien para febrero estaría terminando ya su tesina, ella ha ido súper bien con los tiempos, impecable. Y la otra tesista empezó este año, está haciendo su proyecto de tesis y también, a pesar de que están en distintas etapas, más allá de las reuniones individuales, les hice también reuniones grupales, hace quince días más o menos. Porque me parecía que era muy enriquecedor para ambas, sobre todo para la alumna que había arrancado como muy insegura con su tema. Hemos trabajado muchísimo para terminar de delimitar ese objeto. Iba a tener otro tesista este año, pero dejó el Taller V así que será para el año que viene. Y lo voy a tomar el año que viene porque ya va a estar terminando el trabajo de la primera tesista, si no es casi imposible dirigir a tres personas porque soy directora sola, no tengo co-directores.

Elena: Claro, a mí también, tres en simultáneo me parece bien, no más tampoco. Pero bueno mi rol en ese sentido es de co-dirección y lo tomo como eso. Yo hago aportes de lo que puedo, pero obviamente la directora es la que más les enfatiza algunas cosas. Quizás yo las ayude en una instancia más adelante o las ayude con otras cuestiones. Eso está bueno, dirigir de a dos y que sea un buen maridaje porque por ahí dirigir de a dos y que no vaya bien... pero en este caso, va bien. Es muy importante que estén en sintonía.

Soledad: Exacto... particularmente desde mi rol como estudiante, yo siempre opté y tuve buenas experiencias con la dirección conjunta. De hecho, para desarrollar mi tesis de doctorado estoy planeando también una dirección conjunta, no quiero quedarme solo con un referente. En la tríada que conformamos tesista, directora y co-directora me siento muy cómoda trabajando, con un proceso conjunto de dirección. No sé si me hubiera animado a dirigir unitariamente, como si yo fuera la única, sino que me gusta mucho el enriquecimiento que se genera en la tríada. Siempre he tenido muy buenas experiencias, he tenido la suerte de que en los procesos que he transitado me han resultado muy enriquecedores, así que mis experiencias hasta el momento son muy satisfactorias.

En la actualidad, dirijo a una tesista en equipo con una co-directora, con quien empezamos hace varios años a trabajar intercátedras en las materias de las que somos profesoras. Entonces, en el primer cuatrimestre estábamos en constante comunicación, y la tesis venía a ser otra instancia en que nos teníamos que conectar. Entonces era seguir

comunicándonos por otro tema, no nos costó la dinámica. Ahora estamos puliendo cuestiones súper finas del proyecto de la tesista que ya lo quiere entregar este mes. Sobre cómo surgió la propuesta de sumar al equipo una co-directora, la tesista había comenzado a abordar el problema de estudio en el año 2017, en la materia de quien es la co-directora y quien le propone que lo trabaje conmigo, porque si bien ella tenía mucha experiencia en todo lo metodológico no manejaba toda la teoría, entonces le propuso sumarme al equipo para que les dé aportes teóricos. Nosotras no trabajábamos juntas todavía. Entonces ahí hicimos la conjunción, hicimos el ensamble y hasta ahora trabajamos re bien y espero que siga así. Estoy muy segura que vamos a seguir llevándonos muy bien.

Moderadora: ¿qué aspectos les resultaron más difíciles o les dieron mayor dificultad? o, por el contrario, ¿cuáles señalan como facilitadores en todo este camino de dirigir tesis?

Viviana: Yo soy como "mamá gallina" y para mí dirigir una tesis es como un trabajo artesanal. Desde el primer momento que me dicen "Viviana, ¿vos me podés dirigir?". Bueno yo me siento y trato de que me vayan presentando todo lo que van haciendo en el Taller V, como para que no se presente nada sin antes haberlo medianamente leído. En un caso, la tesista ya tenía el tema muy en claro, porque había trabajado con nosotros en un PGI sobre una temática similar. Y al haber estado en este Proyecto de Investigación, tiene adquiridas herramientas que facilitan un poco el proceso. Por ejemplo, nos reunimos esta semana para empezar con la categorización de las entrevistas y le dije: "acordate como hicimos la categorización en el PGI". Y fue todo más fácil. La otra tesista no ha estado en proyectos de investigación y nos costó mucho porque ella había empezado con un tema muy amplio.

Respecto a los facilitadores, a mí lo que me facilita en estos casos es el contacto que yo tengo con las escuelas. Las dos trabajan con escuelas secundarias, en mi caso yo tengo muchísimo contacto con este ámbito. Entonces en lo relativo a conseguir o definir sobre qué instituciones van a trabajar, no tengo demasiada dificultad para conseguirles los contactos. De hecho, en un caso también la puse en contacto con la presidenta de Cybersegura que le aportó muchísimo, la orientó y la ayudó a recortar el objeto. Porque primero había empezado con cyberbullying, grooming... me hubiera hecho falta un co-

director que entendiera más sobre la temática. Porque lo mío es más el tema del abordaje institucional.

Yo ya había tenido dos tesistas que no son de la Universidad Nacional del Sur. Y la verdad que son experiencias totalmente distintas, no es por nada, pero realmente la formación, la escritura que tienen nuestros egresados es impecable. Creo que nuestros tesinistas llegan con una formación muy fuerte, más allá del compromiso, muy fuerte en cuanto a la producción escrita. Creo que es algo para destacar.

Elena: Acuerdo con Vivi en que tienen una muy buena formación y por lo menos las tesistas que me están tocando trabajar también tienen esa recepción al comentario constructivo, lo toman, lo aprecian. La relación es muy buena en ese sentido. Una de las chicas había tenido como una crisis nerviosa en el Taller V, en la instancia final que tenían que escribir un coloquio. Y bueno, estuvimos con la directora, la acompañamos, ahí hubo una cosa que funcionó muy bien. Obviamente quizás ellas te dicen otra cosa, pero para mí funcionó bien. Lo bueno es que, por ejemplo, en un caso que la hicimos modificar el trabajo porque ella quería estudiar algo que justo había una tesina que hace poquito se defendió y trabajaba lo mismo, y ella decía “trabajo con otras cohortes” pero bueno, tampoco van a cambiar mucho los factores porque trabajos con otras cohortes. Entonces supo tomar esas sugerencias para recortar un tema que era distinto y que la llevó a elaborar por otro lado pero que igualmente le interesó. En ese sentido creo que vamos bien, también nos ayuda que sean tres chicas que, como decía Viviana, están en un PGI, entonces tienen otra relación institucional con la directora. Por ahí están un poco parados sus proyectos de tesis porque a principio de año nos dijeron explícitamente que se querían focalizar en rendir finales porque les faltaban varios, pero están en el PGI. Ahora están haciendo cosas ahí, entrevistas, cuestiones que les van a venir bien para su propio trabajo de campo. Me parece que la formación es más integral, todas estas cuestiones ayudan un montón. Participar en proyectos, ustedes no tienen la posibilidad, pero ser ayudante de cátedra, son todas cosas que enriquecen esa formación.

Soledad: Yo es la primera vez que dirijo y el hecho de haber transitado de forma paralela una co-dirección sobre mi andar como investigadora, me facilitó muchísimo acercarme a otras experiencias de investigación, pero desde el otro lado. Entonces yo ya venía aceptada

con un reflejo de mi biografía como investigadora, por eso dije...bueno, esto es similar, yo ya tengo el training del otro lado, seguramente se generaron nuevas aristas de las originales, del nuevo vínculo, de la extensión. Yo estaba acostumbrada a realizar investigaciones mucho más extensas, aquí es una tesina, no es una tesis... y después como obstaculizador, particularmente tiene que ver con mi vida personal, que estoy con mi hijo, que, en este período de aislamiento social, preventivo y obligatorio, demanda otra organización para poder llevar el ritmo de trabajo que llevaba antes, siendo que ahora no asiste de modo presencial a una institución educativa. En esas cuatro horas que lo llevábamos al jardín yo trabajaba, investigaba, hacía todo y después bueno, la familia extendida también daba una mano. En ese sentido, yo siento que no puedo avanzar. Después... un facilitador para mí es la co-dirección y yo apuesto a que se animen, quienes egresan de la licenciatura a optar por estas direcciones conjuntas, yo lo veo muy enriquecedor. Y otro obstaculizador... la verdad que no sé, no se me ocurre, tal vez, sí cuestiones de escritura académica en donde nos hemos tenido que sentar las tres, hemos tenido que generar instancias de encuentro de dos horas o más para pulir el texto. Siempre está la duda de si el mensaje que se quiere transmitir queda claro, cuestiones de género que utilizo, si “x” si “e”, el mismo criterio en todo el documento.

Moderadora: ¿cómo jugaron las experiencias previas de ustedes y de los y las estudiantes al momento de elaboración de la tesina?

Elena: Yo nunca tuve el director uno a uno, siempre trabajé en grupos de investigación y siempre fue mucho de lectura entre compañeros. Para mí eso es muy enriquecedor y es algo que también lo pensamos con la directora cuando las chicas me contactan primero y Elda me dice que sí, que me ponga como co-directora. Dijimos bueno, vamos a tratar de que se lean entre ellas, se lean en grupo porque ese comentario del otro, al margen de que a nosotras también nos facilita la tarea, porque como dice Vivi es una tarea que te lleva un montón de tiempo, que si la tomás artesanal se te va la vida ahí. Pero que también se enriquezcan de esto porque a veces, uno no va a tener la posibilidad de estar tanto en el detalle y los puede orientar otro. O hay instancias que necesitan que ellas sean más autónomas y hay otras instancias que necesitarán que las acompañemos más. Es muy complejo cómo se van configurando esas relaciones.

Viviana: Por ahí sería importante que ya en tercer año de la carrera se empiecen a incorporar a proyectos de investigación. No sé si en segundo, pero sí en tercero, generalmente cuando ingresan los alumnos las tareas que primero realizan es acompañar en la toma de entrevistas, ayudar en la categorización, desgrabar, que a veces son tareas que no son tan agradables, pero que les sirven mucho a la formación y que los prepara más para el momento de pensar en su tesina. Me parece importante que se los esté invitando porque quizás no todos saben que pueden participar de proyectos de investigación. Y cómo eso les ayuda para cuando tienen que hacer la tesina, de hecho, ahora con una de las tesistas justamente estamos trabajando el tema de estructurar la presentación y, hace poco a mí me llegó de la Universidad Nacional de Comahue una charla con Paula Carlino. Yo le pase el enlace a las tesistas, ellas la vieron, estaban fascinadas. Una de las cosas que decía era "lo primero que ustedes tienen que mirar es qué se requiere para aprobar una tesina en ese Departamento, en esa Universidad". Así que una de ellas empezó a mirar un par de tesinas ya aprobadas y me decía "no encuentro cómo terminar de armar la escritura, la organización". Entonces le pasé el índice de mi tesis de Maestría para que ella viera de qué manera yo había organizado. Por eso te digo, es artesanal, es estar...

Elena: Hay mucho de esta práctica social que es la investigación que se transmite así, de una forma más informal o por participación, porque justo ella retomaba lo de Paula, con quien trabajo. Nunca es uno a uno el contacto, siempre es en grupo en reuniones que son quincenales, son bien seguidas. Es la idea que entre todos nos colaboremos y la idea de que yo leyendo capaz tu introducción, tu marco teórico me doy ideas, no para copiar, sino que me doy idea de cómo es ese género. Porque hay algo que es muy particular de las tesis, que es un género que a uno le toca escribir, ser productor, sin casi haber leído nada. Porque nosotros no leemos tesis, nosotros leemos artículos, leemos papers, entonces es un género que nos toma de sorpresa porque de pronto es súper desconocido y tenemos que ser productores de un día para el otro. Entonces por ahí, ayudarlos a que, como dice Vivi, que miren otras tesis, que estén inmersos en ese género porque yo no puedo distinguir no sé, una novela, si nunca leí una novela. Hay algo de ese género como un horizonte de expectativas que es importante transmitirle al estudiante. Me parece que el director tiene todos estos distintos sombreros. Por un lado, la contención emocional,

porque este es un proceso que da un montón de ansiedades, miedos y demás porque implica todo un cambio identitario, lo trabajamos mucho en el Taller. Pero también la contención sobre el tema que es importante, sobre ese proceso de investigación y sobre la escritura de un género que no conocemos. Son como muchas cosas en simultáneo en las que una trata de aportar.

Viviana: Exacto... De hecho, si veo que hay algo, si hay alguna conferencia, hay algo que sea específico de las temáticas que ellas van a abordar se los reenvío. O si hay posibilidades de escribir, de hecho, una de ellas está con la producción de un artículo. Cuando terminó con el marco teórico le dije "¿por qué no presentas un artículo?" porque hay muchos artículos que se presentan con los marcos teóricos. Todas cuestiones que tienen que ver con insertarlas en esto que es escribir sobre investigación, ni más ni menos. Por eso me parece que es interesante que tempranamente se incorporen a proyectos.

Elena: Además que, en nuestro caso, en las ciencias sociales, la escritura y la investigación están íntimamente ligadas porque no es que primero lo experimento y después escribo. A medida que vas trabajando con el dato y escribiendo sobre el dato es que el dato va tomando sentido. Entonces en ese sentido, yo trato de leer y hacerles los mayores comentarios que puedo. Incluso te digo que leo con ojo... a una de las chicas le tuvimos que decir "mira esto está copiado de otro lado", porque la realidad es que estaba sacado literal de otro lado. Entonces en ese nivel también de estar atento hasta en el estilo que puede tener esa persona, o como lo está diciendo, vos te das cuenta si no es una elaboración propia. Porque también es responsabilidad tuya, porque si vos sos director y está tu nombre ahí...

Moderadora: Ya que mencionaron el Taller V, cómo es el vínculo directora-tesista-taller... ¿Cómo se da ese juego?

Viviana: Es como de acompañarse, de hecho, este año me pasó que me llegó un mail del Taller que los chicos ya presentaban, no me acuerdo que era, y la tesista todavía no me había presentado nada. Entonces les escribí y les dije "lo que presentó no lo miré yo, no tiene mi mirada". Justamente porque es real lo que vos decís Elena, es como que uno está avalando lo que el otro escribe, entonces ahí me contacté y le dije: "Ya me ponés el drive y cada vez que tengas que presentar algo me decís qué vas a presentar y aunque sea, le

doy una mirada". Digamos, los que corrigen son los profesores y los que realizan las orientaciones. Ellos trabajan colaborativamente, así como vos decís, entre compañeros se miran los proyectos, se los cuestionan, pero también está esto de decir a ver qué presentó y está mi nombre como directora.

Elena: Yo soy juez y parte, yo estuve en el Taller. Es una materia que, con Viviana no generó inconvenientes, pero con algunos directores sí. A veces le hacemos algún comentario que al director no le cae bien, hay algunas rispideces ahí. Pero me parece que como dispositivo de formación y demás está re bien pensado, yo no lo tuve en mi carrera de grado anterior. Vos te contactabas con el profesor que querías que sea tu director y trabajabas así solito. Eran los cinco años más la tesis, no estaba incluida en el currículum.

Viviana: Yo creo que, así como nosotros organizamos por Talleres está genial, sobre todo el Taller V es sumamente rico. Yo sé que a veces, como estoy en la comisión curricular, piden las excepciones sin tener Investigación I, II... es fundamental que tengan esas dos asignaturas y yo te agregaría haber estado en algún proyecto de investigación.

Elena: Esta idea de Taller Integrador, al margen de que se tenga más o menos éxito en esa tarea de integración, está buena. Sobre todo, en el último año en que permite tender puentes con gente... porque hay profesores que no son de ese año y que uno trabaja porque son directores de tesistas, entonces ahí hay un trabajo interesante.

Viviana: La verdad que cuando pensamos la carrera, yo estaba en la comisión de creación. Éramos muy poquitos, Raúl Menghini, Cecilia Borel, Ana Malet, yo y creo que estaba Andrea Montano ya, Mabel Díaz y Laura Iriarte me parece que también estaba. Pero éramos muy pocos, y el optar por esta decisión fue porque en realidad nosotros queríamos algo aún más innovador, pero sabíamos que no iba a pasar por la Asamblea de la UNS. No éramos Medicina, no teníamos ese apoyo para pensar otro tipo de estructura, entonces incorporar estos talleres anuales integradores fue nuestra nota distintiva. Yo creo que se nota realmente el trabajo que hacen y lo importante que es, y es una novedad en cuanto a la estructura. No sé si hay alguna otra licenciatura que tenga este tipo de estructura, capaz que sí, yo no recuerdo.

Soledad: a mí me parece que están muy buenas las instancias que presentaron desde el Taller V, los pequeños encuentros que teníamos, para pensar y seguir pensando... en donde también me servía, particularmente, cuándo la tesista daba cuenta de cómo venía con el proyecto hasta ahora, y era una instancia donde yo me daba cuenta de un montón de cosas que en el mano a mano entre las tres no salían. Así que en ese sentido fue enriquecedor.

Elena: Un desafío del Taller V... si pasasen cosas como dice Viviana, si los chicos se incorporasen antes a proyectos... También hay problemas con la acumulación de finales. Si se acomodasen algunas cosas -que no sé cómo se acomodarían-, tampoco tengo las respuestas, estaría interesante que el Taller V avance un poco más que el Proyecto. Eso ya lo hablamos bastante con la profesora del Taller, yo entiendo que ahora no se puede más, pero por ahí pensando a futuro, sería interesante avanzar con alguna versión de la tesis, aunque sea pequeña, de análisis de los datos. Es un ámbito de muchas posibilidades, pero hay algo que tiene que consolidarse antes que quizás es esto que dice Vivi, que lleguen con otras experiencias.

Viviana: Yo soy bastante estricta con el tema de adeudar finales. Eso hizo que un alumno, por ejemplo, que es mi próximo tesista, este año se baje del Taller V porque le dije ponete al día con todo y después lo pensamos el año que viene. Porque no podés comenzar un proyecto de tesina con alguien que debe diez finales.

Elena: Aparte cuando plantean las excepciones, solicitan para no atrasarse en la carrera y la realidad es que lo mismo te atrasás en la carrera porque te faltan quince finales, diez finales. Es un falso avance y para la investigación en particular te cercena un montón de posibilidades porque no te da la oportunidad de ver problemas de investigación que los verías o serían relevantes si ya tuvieses algunas materias hechas. No es un porque sí, toda la gente que hizo los planes de estudio pensó toda una lógica del plan... hay toda una lógica detrás que está sustentada en esas correlativas y que no es una cosa que el docente se pone en malo porque no la tenés ni nada. Es que detrás de eso hay una lógica. Un sistema que nos está permitiendo a nosotros pensar que las propuestas de enseñanza que estamos haciendo es viable para los alumnos que hayan hecho ese recorrido.

Moderadora: Para finalizar, cómo describirían su experiencia de dirigir o codirigir una tesina.

Viviana: A mí me encanta, yo ya te dije, soy como mamá gallina. De hecho, más allá de profesional siempre he sido mamá y es como que me encanta este trabajo artesanal de ver como las tesistas van creciendo. A veces vos decís, le dije algo que era tan obvio y la otra persona "wow, me re sirvió". Y vos decís bueno entrar en ese mundo, uno por ahí tampoco tuvo ese acompañamiento. Yo en ninguna de mis dos tesis tuve gran acompañamiento de mis directores. A una la veía poco porque ella estaba en Buenos Aires, más allá de las correcciones, más allá del afecto, creo que cada uno tiene también su estilo y a mí lo que me encanta es cuando yo veo que, al otro, con lo que uno le aporta, le ayudas a comprender esa tarea y cómo comienzan a andar solos o solas en este caso.

Elena: Una imagen de cómo veo la dirección... no soy novedosa, esta imagen la escuché de Emilia Ferreiro que hice un curso con la Maestría en La Plata, y ella dice que el director de tesis es como un yerpa. El yerpa son esos pobladores de Nepal que te llevan hasta la punta del Himalaya. El yerpa es como el baqueano de Nepal que te lleva por ese camino que no sabes a dónde vas, que no te podés orientar. Es ese conocedor que quizás él se pierde, pero atravesó ese camino en otra oportunidad. Con lo cual es este camino incierto sobre el que te guío, te conduzco, y que también a mí me genera esas incertidumbres. Esa imagen me pareció muy interesante, ese camino que no se puede recorrer solo porque es un camino de muchos peligros, que me pierdo o me muero de frío. Y pasa acá también, es un camino que no se puede hacer solo, que necesitas del otro, y necesitas de un otro que haya atravesado antes ese proceso.

La dirección de una tesis como experiencia compleja, singular y formativa

Entrevista grupal directores/as de tesinas

Participantes: Mabel Diaz; Raúl Menghini; Andrea Montano; Silvina Spagnolo.

Moderadora: Vanesa Arias

Moderadora: ¿Cómo describirían la experiencia de dirigir una tesina?

Silvina: La experiencia es muy gratificante. Primero, es muy gratificante que te elijan como directora o co-directora de una tesis, yo lo vivo como un reconocimiento a la trayectoria, sobre todo para los docentes que no estamos sobre el final de la carrera. Se vive con mucha alegría en ese sentido. Después hay un proceso más de responsabilidad, de parte del director, de entender el tema que se va a abordar, de saber si tiene las posibilidades, los marcos conceptuales para poder acompañar todo ese proceso. Ahí hay un tiempo; uno no dice que sí enseguida, sino que trata de indagar y averiguar cuáles son los intereses, para saber si puede hacer un trabajo mejor. Una vez que está la decisión tomada, me parece que en líneas generales todos trabajamos de manera muy sistemática, tratando de no dejar a los tesistas solos, de empezar a delinear una rutina de trabajo, de encontrarnos una vez por semana, ir pautando objetivos, actividades del desarrollo del proyecto. He vivido con más intensidad este proceso cuando lo hago en compañía de un co-director, me siento muy cómoda en caso de necesitar consultarle a un colega alguna cuestión en particular, de lo que tiene que ver con bibliografía o cuestiones metodológicas. Esa es mi experiencia en líneas generales.

Andrea: Yo comparto todo lo que dijo Silvina. Se vive eso. En mi caso, estoy en una materia de segundo año, muy compleja, conceptual, teórica. Si algo de eso queda es que gran parte de las problemáticas que investigamos en educación tienen que ver con cuestiones curriculares, en algún nivel de decisión curricular hay algo que pasa y que complica o que genera alguna situación que se vive como problemática. Evidentemente algo de eso les queda, y vuelven buscando ayuda para trabajarlo. En este caso, de los cuatro tesistas que tengo, tres investigan cuestiones muy ligadas a lo curricular.

Pienso que tiene que ver con eso, con vivir esto como un reconocimiento a la propuesta de trabajo que tuvo lugar en algún momento, a cierto campo de estudios en el que inscriben ese problema, y a veces también algunos han apelado a cuestiones personales: “bueno yo sé que vos sos ordenada, que me vas a corregir la escritura”, cosas que ellos han visto en mí durante la cursada y que piensan que les puede aportar a pensar esta trayectoria que, como dice Silvina, requiere de mucha disciplina. Ellos están haciendo el proyecto cuando todavía están cursando y la mayoría, al menos en mi caso, empiezan a hacer el trabajo de campo cuando todavía están rindiendo finales y aún no presentaron el proyecto. Entonces se requiere mucha disciplina sobre qué pasos ir dando, de que si no avanzo alguien me esté marcando el ritmo, de que si escribo me contesten. En ese sentido, se vive así. Creo que también uno va haciendo experiencia en esto, que es una actividad completamente distinta al resto de las que hacemos.

Raúl: La actividad de dirigir una tesis en sí me parece sumamente desafiante, complementa mucho el resto de cuestiones que uno hace, docencia, investigación, el poder acompañar a alguien. Y siempre te queda esta cosa de pensar si uno estará a la altura de lo que el otro espera, porque no sabés que está esperando. Tal vez espera que le dediques más tiempo, y yo a veces no lo tengo... Entonces es un decir “yo te voy a acompañar, pero con estas limitaciones que me impone la vida”. Después, a algunos estudiantes tampoco los conocés del todo, entonces también juega la expectativa de ir conociéndolos. Más allá de que algunos hayan sido buenos alumnos, no sabes con qué sorpresa te podés encontrar: o muy grata, o más o menos, o con dificultades, fundamentalmente en lo que tiene que ver con la escritura. A veces das por hecho que hay cuestiones que están, que se han aprendido a lo largo de la carrera, que se escribe con una cierta fluidez, que se tiene claridad, orden y de golpe te encontrás con que tal vez no. Y después el hecho de que vienen con un grandísimo tema y ahí es donde uno tiene que entrar y “pinchar el globo”. Por empezar no llevarlo hacia donde uno quiere, sino tener ahí cierto cuidado, pero hay mucho interés a veces en estudiar absolutamente todo, entonces uno tiene que decir empecemos a recortar, a ver por donde enfocar la cosa, porque es una tesina. Es una experiencia que me parece apasionante, estar caminando al lado de alguien orientando, aprendiendo, porque siempre hay mucho para aprender. A

veces la tesina desarrolla un tema que tanto no manejamos entonces uno va leyendo, aprendiendo también.

Andrea: Me gustaría agregar una cosita en relación con esto que dice Raúl: creo que lo más gratificante y apasionante -porque trabajoso es, no lo vamos a negar- es la experiencia de la otra persona de estar construyendo conocimiento, es como “esta es tu producción”, y es algo mágico, no sé cómo explicar. Cuando empiezan a caer en eso, que lo que están elaborando es algo nuevo, es algo que están diciendo ellos, es algo que dicen a partir de los marcos teóricos y del trabajo de campo y de una nueva lectura. Esa vivencia es maravillosa. Sí, es trabajosa y siempre me cuestiono mucho esto que dice Raúl. Bueno, yo quiero que el tesista escriba su tesis, no lo que yo quiero que diga. Siempre estoy como con una vigilancia extra sobre lo que digo y lo que hago, y si lo que digo no está condicionando al otro. Que esas correcciones sean conceptuales, metodológicas, pero que no le cambien el espíritu a ese trabajo.

Mabel: En mi caso, me han elegido como directora y también como co-directora en una tesina. Y en un primer momento, tuve como una sensación de nervios, de preguntarme si serviré para acompañar a un tesista, si tengo las herramientas teóricas para hacerlo, si realmente mi aporte puede servirle al otro como para tomar la dirección de una tesina. Cuando yo hice mi tesina de Licenciatura fue tan dificultoso el proceso en cuanto al acompañamiento de mi directora, que yo trato de acordarme de todo eso para no abandonar a mis tesistas, para estar muy presente no sólo en el proceso de elaboración de tesina. Obviamente que eso también depende del tesista, del estudiante que está tratando de cerrar su ciclo, y de con cuánta energía llega a ese proceso, con cuánta ansiedad, con cuánta disposición. Si lo hace solo como para cumplir con algo que es burocrático o si realmente hay un deseo de aprender e investigar sobre algo en específico... pero realmente yo me sentí muy gratificada, aunque tuve todas esas ansiedades, miedos... Además, en mi caso como algunas colegas que trabajan en la carrera, en nuestra formación como Licenciadas vivimos un proceso totalmente distinto de acompañamiento. Por eso reconozco que sentí nervios, me sentí nerviosa, y sentí esa angustia de pensar ¿serviré para poder guiar? ¿servirán mis opiniones? ¿serán válidas? Y por el otro lado

también pensaba en lo que pasa del otro lado. Cómo se sienten los tesisistas. Cómo sienten mis comentarios, mis recomendaciones... como dijo Raúl, es todo un desafío...

Moderadora: ¿Qué aspectos les presentaron mayores dificultades? ¿Qué aspectos señalarían como facilitadores?

Andrea: obstaculizadores podríamos decir esto que mencionaba Raúl de que los primeros encuentros con el tesisista tienen que ver con la voluntad de investigar todo el mundo y sus alrededores. Pero eso no lo he vivido como un obstáculo en esta carrera porque hay un trabajo desde el Taller V de recortar y tomar conciencia. Hay mucho trabajo desde ahí, entonces no es que estamos solos o solas en esto. Si pienso en otros obstaculizadores... a veces hay trayectorias de grado en las que no se termina de instalar la práctica profesional para la que se prepara, ya sea porque en vez de ser carreras completas son ciclos de complementación curricular, en los que no se termina de instalar a veces la práctica profesional de la investigación para la que se prepara. En algunos casos acá en nuestra carrera pasa con quienes comienzan la carrera y ya son docentes, como que siguen muy paradas en el rol de docentes. Ahí cuesta un poco pensar que esto es un proceso nuevo. Si yo voy a investigar una problemática en el jardín en el que trabajo, no es que todas las observaciones que yo ya hice antes como directora me sirven ahora para esta investigación. No. Fueron observaciones con otra finalidad, en otro contexto. ¿Pero qué buscamos ahora? ¿Qué queremos observar, cómo lo vamos a observar, quiénes van a participar? Siento que a veces cuesta un poco eso, hacerles ver que este es un proceso diferente a lo que es la enseñanza. A veces eso es una dificultad. Y me pregunto también qué pasaría si existiera el Profesorado en Ciencias de la Educación e hicieran la carrera como si fuera todo lo mismo, como pasa con las otras carreras del Departamento, si esto no profundizaría un poco lo que estoy comentando. Eso como obstáculo, el pensar cómo tener más definida esta práctica profesional futura y por ende qué lugar tiene la investigación en esa práctica profesional y cómo desarrollarla. Otra dificultad puede ser esto que planteaba Raúl. Yo no puedo estar mirando el proyecto todo el tiempo. Tenemos que plantear un encuadre de trabajo en el que yo necesito cierto margen para responder, reunirnos, revisar, porque cada proceso es único. Por eso lo que yo ya tengo construido no es que siempre me sirva para otros casos. La tesina es un proyecto de cada uno y en

ese sentido es muy singular y hay que dedicar tiempo. Hay que sentarse, leer, pensar, revisar y todo eso lleva tiempo. Pero también, como cuestión positiva, es que no he tenido problemas con eso. Al contrario. Siempre hemos manejado cierta flexibilidad en los plazos, pero avanzando. Y, por otro lado, a mí me parece que lo metodológico siempre es conflictuante para mí como directora, nunca me deja contenta, tranquila, satisfecha. Tengo que estar sobre eso todo el tiempo si escribo un proyecto de investigación mío. Entonces esto de trabajar con otro me ha ayudado muchísimo formativamente a mí, a pensarlo y discutirlo con otro, escuchar a otro. Porque leer uno puede seguir leyendo muchísimas cosas, pero el tema es hacerlo. Creo eso, que me aporta muchísimo ese aspecto positivo, desde lo formativo, para seguir pensando lo metodológico con cada proyecto con el que empezamos a trabajar.

Raúl: No sé si hay en todos los casos obstáculos y facilitadores porque dependen del tesista. En algunos casos la cosa va “como por un tubo”, porque ya tiene cosas hechas, porque ha participado de un proyecto de investigación, porque sabe del tema que quiere investigar. En otros casos, empezó a hacer ruido alguna problemática en alguna materia o taller y a partir de eso quiere trabajar, pero no tiene conocimiento de autores, hay que empezar a abrir un poco la cuestión. Hoy por hoy, con las limitaciones que genera, la tecnología podría ser un facilitador. Y después pensaba también en una cuestión que mencionó Andrea, sobre cómo advertir cuando alguien quiere investigar algo que en realidad ya sabe. Entonces, si vos ya lo sabés, ¿para qué lo querés investigar? Ya tenés la conclusión. Si tenés la conclusión, no tenés nada que investigar. O es un prejuicio, o es una construcción personal, pero no la tenés investigada, entonces acá correte de todo lo que sabés y empezá de cero porque si no ya está sesgada la investigación. Cómo salirse del lugar de uno a veces es medio complicado. Me pasa con una de mis tesis, que investiga sobre una organización de la que forma parte. Tenemos que ejercer a cada paso una vigilancia epistemológica porque se dan cosas por hechas o sabidas, incluso cuando se escribe, que escribe pensando que el otro sabe del tema. Por otra parte, también cuando la cosa queda en el sentido común, y la necesidad de pegar un salto en el análisis, en la interpretación, para pasar de afirmaciones del sentido común a afirmaciones fundadas.

Silvina: A diferencia de Andrea, yo en la cuestión metodológica es donde más segura me siento. No lo veo como una dificultad por la formación que tengo, pero siempre estoy abierta a ver qué dice el otro, a ver cómo lo haría. Creo que es algo que forma parte de las decisiones del investigador y que se tiene que construir. Siempre la decisión final la tiene el tesista y la vigilancia la hacemos nosotros. En ese sentido, lo metodológico no me implica tanto una dificultad o no requiere tanto mi atención como si lo requiere la construcción del marco conceptual o los referentes conceptuales en cada temática. En eso sí tengo que ponerle mucha energía porque quiero que salga bien. También encuentro muchas dificultades en la práctica de escritura académica, creo que es un proceso madurativo que está relacionado con lo que dijo Raúl de las dificultades que existen para salirse del sentido común; ya nos pasaba en investigación I y II. Esto también lo vinculo con lo que planteó Andrea de ejercer el rol profesional, con la formación del investigador en Ciencias de la Educación y en cómo el investigador tiene que estar abierto a la escucha, pero sin prejuicios.

Raúl: Yo agregaría otra cuestión que tiene que ver con manejar la ansiedad porque, por ejemplo, armar el proyecto de investigación, aunque ya había un proyecto armado del Taller V, llevó prácticamente un año, pero yo hasta que no estuve seguro y satisfecho no quise entregarlo. Y del otro lado sentís en la nuca el ¿cuándo avanzamos? ¿cuándo cerramos? ahora en este tiempo el “quiero terminar”. Y yo tengo que estar diciendo: “déjame que estemos seguros para terminar, vamos paso a paso, hay cosas para seguir revisando”. Entonces, aprender a manejar la ansiedad es clave. Hay todo un proceso que ir haciendo para que vaya madurando la idea.

Mabel: Sí... inclusive por cuestiones de ansiedad uno como director pasa por esto de hacer recomendaciones y que no sean oídas porque nos dicen “Mabel yo quiero terminar, quiero terminar”. Me pasó de ceder ante la insistencia de querer sacárselo de encima y decir “bueno listo, mandemos el proyecto como está”, y eso significó que hubiera una vuelta de parte de la comisión que evaluó este proyecto, y eso generó mucha angustia, mucha ansiedad. Hasta que luego logré que la estudiante tomara las sugerencias que yo le había dado con anterioridad. Por eso pensaba en esto que dijo Raúl, y en cómo uno

puede hacer para moderar y ayudar a transformar esa angustia o ansiedad en ganas de hacer, de producir, de seguir transformando...

Silvina: Por otro lado, también los temas de investigación que eligen, no siempre están adecuados desde lo curricular, desde el aprendizaje, desde la didáctica... Una de las primeras cosas que le pido a mis tesisistas es que ellos hagan un recorrido de las materias, de los programas, de las carpetas para tomar contexto y que traten de ubicar ese tema en un campo disciplinar. Ese ejercicio les cuesta un montón. Al ser Ciencias de la Educación, y todas las ciencias que puede abarcar, les cuesta anclar el tema que eligen, y eso es un proceso madurativo que hay que acompañar como director. A veces lleva más tiempo y se genera cierto nivel de ansiedad. No sé si clasificarlo como obstaculizador o facilitador, pero es algo que me requiere mucho tiempo extra.

Mabel: Yo en este momento tengo tres tesisistas: dos como directora y uno como co-directora. Y se trata de tres casos totalmente distintos en los que tanto los obstáculos como los facilitadores son singulares. Por un lado, una de las tesisistas finalizó el cursado del Taller V con un proyecto sobre el que había que revisar muchas cosas, desde el título y el problema hasta lo metodológico. O sea que tuvo que hacer un nuevo proyecto, totalmente nuevo en base a las observaciones, para poder entregar. Y recién estamos ahí, en proceso de cerrarlo. Hubo mucho trabajo para poder cerrarlo. Para llegar a definir un problema de estudio y delimitarlo. Hubo muchos encuentros el año pasado, muchos, para poder cerrar eso. Y luego el proceso de escritura del proyecto también generó dificultades. Porque a veces en el diálogo pensás y armas cosas, pero después, en el momento de sentarse a escribirlo, aparecen dificultades adicionales. Y es algo que nos pasa a todos y a todas. Me ha pasado en proyectos de investigación, que en una reunión salen un montón de ideas, pero después te sentás frente a la hoja y no sabés por dónde arrancar, cómo seguir... yo siempre digo que la mejor manera es escribir la primera frase que se te venga a la cabeza, para que la hoja no esté en blanco, entonces la hoja cuando ya no está en blanco invita a seguir escribiendo. Lograr ese proceso de escritura ha sido, en uno de los casos, un gran trabajo. Luego, por ejemplo, desde el armado del proyecto, lograr que se armara el estado del arte también generó dificultades.

Pero bueno son cuestiones que están atravesadas por la singularidad de cada uno, de cada sujeto, y por las cosas que nos atraviesan. Sobre todo en este año que ha sido muy difícil para todos y para todas, en el sentido de no poder encontrarnos, no poder dialogar. Porque la pantalla a veces ayuda, pero a veces no sirve. Así que bueno, más que nada esas cuestiones...

Andrea: Me gustaría agregar algo sobre la relatividad de ser obstaculizador o facilitador. Lo que reconozco es la singularidad de cada proceso que ponemos en marcha, y de cada persona. Para mí, todo esto que nombro no ha sido un obstaculizador, porque hasta ahora las personas con las que estoy trabajando en esta carrera, en el vínculo que se va construyendo, todo esto se va decantando. Tenemos una reunión, hablamos de ciertas cosas, acordamos abrir una carpeta con la tesina en el drive para reunir todo el material, las sugerencias, como espacio de intercambio. Entonces siento que lo facilitador u obstaculizador adquiere relevancia ahí, en el vínculo que se va gestando, las decisiones que se van tomando, lo que cada uno o cada parte pone en esta coproducción que se va haciendo. Y ahí empiezan a jugar muchas cuestiones personales sobre cómo uno maneja la ansiedad, sus tiempos y demás, pero creo que eso es relativo porque depende de la singularidad de cada proyecto y situación.

Mabel: Exacto... por eso digo que son distintos los casos. Por eso cada proceso de escritura es singular. Y en esos procesos tal vez uno, como director o directora, al querer acompañar está convirtiéndose en un obstaculizador también para el otro. Porque al guiar está dirigiendo demasiado el proceso, y en realidad el tesista tiene que ser el que toma las decisiones. Y eso es lo complejo a veces. Porque yo al tesista lo tengo que acompañar, sugerir y demás, no darle indicaciones. Porque si no si el otro está esperando que lo resuelva yo, dejo de ser la directora para ser la que elabora la tesina.

Y respecto a los facilitadores, pienso en muchas cuestiones propias de esta carrera, de esta Licenciatura, que llegado el momento de desarrollar la tesina actúan como facilitadores. Como los procesos de escritura que se dan en algunas materias, o el trabajo que se hace en las materias de investigación, en el Taller V... siempre digo que quienes comenzaron en el primer año la carrera vivieron todo esto como un proceso inicial, en el que todos estábamos siendo docentes de cada materia por primera vez, entonces tal vez

no se vieron muy favorecidos. Pero creo también que el vínculo personal que establecimos con ese primer grupo todos los profesores, también es un facilitador. Quienes hemos estado en otras facultades trabajando, sabemos que nuestro Departamento en eso se diferencia. El contacto humano entre colegas, estudiantes, docentes, siempre facilita. Es una fortaleza.

Moderadora: ¿Qué papel jugó la experiencia previa en la práctica de acompañar a un/a tesista?

Mabel: Bueno yo comenté hace un rato que mi experiencia como tesista de Licenciatura me orientó y me orienta para saber qué no hacer y por dónde ir. Pero además cuando comencé a trabajar en la Universidad integré dos proyectos de investigación, uno dirigido por Ana Malet y otro dirigido por Raúl Menghini, y ahí aprendí mucho acerca de investigación, sobre todo en la práctica. Aprendí mucho sobre escritura con Raúl. Me enseñó mucho al escribir con él, al analizar documentos. A hacer entrevistas, a analizarlas, ese trabajo de análisis de entrevistas es algo que también aprendimos a hacer haciéndolo. Cosas que se aprenden con la práctica. Eso me ayudó después al momento de desarrollar mis trabajos de investigación y de acompañar a los demás.

Raúl: Es complicado porque cada experiencia vuelve a ser nueva en algún sentido. Es distinto dirigir una tesis de maestría que una de Ciencias de la Educación; y me tocó en algún momento dirigir por ejemplo algunas de Educación Física o Trabajo Social, que son cosas muy distintas, para otras universidades, con otras características. En ese sentido, si bien algo del bagaje y la experiencia se puede tener y aprovechar, es nuevo con cada situación que va apareciendo, con cada temática. Siempre aparecen nuevos desafíos que merecen un tratamiento muy particular, dedicado. Obviamente uno se vuelve más canchero siendo jurado, leyendo otras tesinas, otras lecturas. Pero esto siempre es una cosa nueva, situada, en donde va cambiando mucho la cuestión metodológica, la moda de lo que se investiga. Creo que en el caso de Ciencias de la Educación hay un factor que entra a jugar y es que son las primeras tesinas, y hay un plus de expectativa, de marcar en algún sentido las primeras tesis una cierta tendencia, nivel, calidad. En ese sentido, más allá de las experiencias previas, aquí estamos haciendo un camino nuevo, distinto y que se va a transitar.

Mabel: Es así... cada experiencia de investigación es nueva en el sentido de que toca un tema nuevo y particular y, además, aunque hubiera cuatro tesistas trabajando sobre lo mismo, saldrían cuatro tesis distintas porque todo el proceso está atravesado por la singularidad, por la subjetividad de cada persona.

Andrea: Estoy de acuerdo con todo esto que dice Raúl en cuanto a los primeros pasos que estamos dando en esta Licenciatura. y en qué tan afín es nuestra formación con algunos temas u otros. En mi caso personal, estoy en proyectos grupales de investigación desde hace muchos años, más de quince años, pero lo que más marco de mi experiencia, algo que realmente me permita pensar un proceso de investigación completo, es mi experiencia de tesis de maestría. Para mí no es lo mismo haber tenido esa experiencia que no haberla tenido, porque en ese recorrido aprendí de todo, no solo a investigar. Aprendí qué hacía mi directora conmigo, qué podía hacer yo y que no. Y eso también te da una mirada sobre lo que el otro espera de vos y sobre lo que puede acompañar o potenciar las posibilidades de ese otro. El conocimiento universitario, el conocimiento conceptual que podamos tener va a respaldar, va a sostener, pero son nuevos saberes los que vamos construyendo en el campo. Yo, habiendo participado de proyectos de investigación por muchos años, siento que no podría tener la misma mirada que tengo sobre el acompañamiento a tesistas, si no hubiera hecho mi propio recorrido en cuanto a la tesis de maestría, me ayuda a estar parada de otra manera.

Silvina: Comparto totalmente lo que plantearon. Yo considero que tanto la experiencia de participar de grupos de investigación como la de haber transitado tesis de grado y posgrado como tesista ha sido muy importante para mi formación. En mi caso, lo que me llevó a tomar la decisión de decir que no las primeras veces que me vinieron a buscar para dirigir una investigación fue mi falta de experiencia en el área, porque yo específicamente no soy del área de ciencias de la educación, entonces para mí era importante terminar de cursar la carrera, que la terminé, hacer un paneo, sentirme más segura desde lo disciplinar, y creo que las dos tesis que acepté, por una cuestión de afinidad con el tema, las acepté desde el rol de co-dirección para aprender, para mirar a mis colegas, ver qué cuestiones se plantean; para mí hacer ese recorrido era importante. Estas son mis primeras tesis, no es que no quisiera dirigirlos, por eso ofrecí la co-dirección, porque pienso que puedo

aportar desde lo metodológico. Yo no me formé en investigación; siempre participé en grupos de investigación de la universidad, pero mi fuerte más grande siempre fue estar en un grupo multidisciplinario durante muchos años y aprender en el hacer, publicar, llevar adelante publicaciones y trabajos en equipo. Pero en esta área específica yo necesitaba sentirme más segura en el campo disciplinar y por ahí me dediqué más a las materias, me parecía que podía hacer algún aporte en el acercamiento a la investigación, pero la dirección de tesis implica otras cosas. Si bien mis experiencias como tesista fueron muy buenas, fueron en otro campo, con otros requerimientos institucionales. No sé cómo se verá de afuera, yo lo entendí como una especie de tiempo para mí, de respeto al área y a esta tradición como planteaba Raúl de que estamos haciendo camino al andar en el área de educación. Esta tradición en los temas que se están implementando, en la metodología, la calidad de las tesis, creo que ahí vamos bien.

Moderadora: ¿Qué cuestiones quisieran señalar acerca del vínculo tesista-director?

Silvina: Yo en este sentido me acuerdo mucho de Raúl, porque fui alumna de él, y me acuerdo que cuando era practicante, un par de veces me marcó que yo los veo como hijos a mis estudiantes. A mí me parece que esto de dirigir una tesis siempre genera un vínculo, no sé si como hijos específicamente, pero hay como una especie de consideración, de acompañamiento. Me fijó mucho en la cuestión emocional en este tránsito. A veces no específicamente de la tesis, pero hablamos de otros temas. Creo que el vínculo con el tesista ya desde el momento en que te elige, ¿qué podría salir mal? hasta ahora me he sentido siempre muy cómoda.

Raúl: El vínculo ciertamente es una cuestión a construir. Se supone que hay un vínculo inicial por el cual vienen o te convocan, te invitan, pero después hay que seguir construyéndolo. Yo a lo que apunto es a que este es un vínculo basado en el respeto y en la libertad del que nos ha elegido. Por eso digo, si en algún momento vos no te sentís a gusto conmigo o demás, no dudes en planteármelo y buscar otra persona que te pueda acompañar. Porque una cosa es lo que suponemos que va a pasar y otra es lo que después va pasando. Entonces dejar esa libertad de que el otro eventualmente pueda cambiar. Me parece que eso tiene que ser fundamental. Dejar al otro en libertad de que, si algo no cierra porque este vínculo falla, pueda cambiar. A mí me gustaría dirigir como me dirigieron a

mí, pero sé que ni las cualidades profesionales ni humanas ni de contención tengo como las que tuvo Carlos Borsotti conmigo. Por más que lo quiera copiar, soy una copia imperfecta, me sale lo que puedo. Trato de acompañar, pero en el marco de esa libertad. Y también de que tengan la autonomía de hacer su propio proceso. Es interesante saber quién va marcando el ritmo en el trabajo, porque también se va construyendo el vínculo en función de cómo se va dando el trabajo. Eso es lo que nos convoca, más allá de que después termine siendo más o menos amistoso el vínculo, es un vínculo que está marcado por el trabajo de la tesina. En ese sentido permito que el otro sea un poco el que va marcando el ritmo, porque hay muchos que trabajan y yo tampoco puedo responder al ritmo que muchas veces me imponen. Es algo que se va negociando. Pero lo central es eso, el respeto, la libertad, la autonomía, el acompañamiento. Porque también llega un momento en el que uno cae, no le encuentra la vuelta, no sabe por dónde salir. Y ahí es donde uno tiene que ir guiando y viendo cómo avanzar, viendo que no decaiga y se vaya dando el proceso.

Andrea: En el caso de nuestros tesisistas acá en la UNS, todos nos han tenido de docentes entonces ya hay un vínculo iniciado, con más o menos afinidad. Hay estudiantes que han estado más presentes en las clases, en las consultas, o hemos compartido otras actividades por fuera de la materia que nos permitieron ir generando un vínculo, pero hay otros estudiantes que no, que estuvieron ahí en la clase e hicieron su cursado bien, pero nada más. Entonces, se acercan de distintas maneras. Hay quienes se sienten como con el vínculo ya allanado a invitarte o convocarte a acompañarlos en este proceso y hay otros que vienen como a presentarse. Y hay con quienes directamente ni nos conocemos, y llegan a nosotros por alguna recomendación, y hay que construir un vínculo desde cero. Estoy de acuerdo en esto que plantea Silvina de privilegiar cuestiones emocionales y que de alguna manera Raúl también lo hace. Esto de manejar la ansiedad, el ritmo de trabajo, la demanda. De cómo se vive el avance o no de esta investigación. Todo tiene que ver con lo emocional. Lo mío no es muy maternal, pero me doy cuenta que me pongo muy en el lugar de par. Porque realmente me siento más cómoda en ese lugar. Son casi colegas y además pienso la investigación así. Siempre la pensé colectivamente, desde el diálogo. En este vínculo de pares sí se da lugar a que el vínculo no sea estrictamente académico. Y necesariamente, porque uno les termina dando el teléfono. Me pasó el otro día con otra

tesista. Yo lo que hago, cuando pasa mucho tiempo que no sé nada de alguien, es pensar que esa persona capaz está esperando que aparezca yo. O necesita algún tipo de motivación para decir “retomo”. Entonces le mando un mensaje: “¿Cómo andamos? Hace tiempo que no tengo noticias tuyas, ¿todo bien?”. Porque aparte en este contexto pueden pasar muchas cosas. Bueno y me contestó algo así como “no sabes lo bien que me viene tu mensaje, dejé esto un poco de lado, estuve rindiendo finales”. A los días me escribió de nuevo y me dijo que ese día que le escribí para saber cómo estaba -y que me dijo que le vino tan bien el mensaje para reconectar con el proyecto-, hubiera cumplido años un ser muy querido que perdió hace un año. Lo que digo es: ¿cómo separas? Porque ya no estás en contacto con un grupo de 50 alumnos, es una sola persona con la que vas construyendo y compartís mucha extensión de tiempo. Y en el medio, la vida y pasan cosas. No es que uno se dedica simplemente a investigar. Yo creo que necesariamente se da ese vínculo. Creo que lo más frecuente es que se establezca un vínculo que va más allá de la tesis. Y que se va a sostener en el tiempo. Claro que, académicamente hablando o a nivel de experiencias y formación, no vamos a equiparar nunca a nuestros directores -estoy de acuerdo con Raúl- pero sí en esto de lo vincular. Uno sabe cómo respetar, cómo dar espacio a que el otro haga y cómo estimularlo a que haga y demostrarle que puede hacer y que puede manejarse con esa autonomía, que es un aspecto más de la práctica profesional. No siempre va a venir alguien a decirte lo que tenés que hacer. Tenés que tener iniciativa también y ponerte en movimiento. Creo que como yo lo recuperaba de mi experiencia personal, en este vínculo se enseñan y se aprenden otras cosas más allá de la tesina y de la investigación en particular.

Mabel: Coincido totalmente con lo que ellos dicen, esto del acompañamiento, de la importancia del vínculo. El otro día le escribí a una de mis tesistas para saber cómo estaba, para intentar retomar y me dijo “estoy desbordada, no puedo más, el trabajo me está asfixiando, no puedo tomarme el tiempo para sentarme a escribir o a charlar sobre la tesis”. Creo que uno puede hacer ese tipo de acompañamiento. En otro caso, uno de los tesistas me manda constantemente cosas para leer y yo trato de ayudar y acompañar desde ahí, dando respuesta. Y en otro caso, ha sido más de contención y de acompañamiento la relación. Pero bueno, así como Raúl decía hoy que siempre quiso ser como su director, yo no tengo demasiadas referencias porque no tuve esa suerte, pero entiendo que también

hay que dejar solo a veces al tesista porque es su trabajo. Porque mi miedo es ser invasiva, dictar lo que hay que hacer... por eso me parece que eso también lo tienen que saber los tesistas, que nosotros los vamos a dejar a ellos hacer, escribir. Que por más que tengan director, co-director o el equipo que quieras, el trabajo es tuyo, va a llevar tu nombre.

Y luego con respecto a lo que decía Silvina, yo creo que no nos corresponde contener emocionalmente. Es un proceso académico y como eso lo tenemos que tomar. Es académico, es el final de una carrera y se supone que eso te va a habilitar a vos a después responder ante la sociedad, ante la Universidad, ante un grupo de estudiantes, ante tus colegas, entonces te tenés que hacer sola. No puedo estar yo acompañándote. La verdad es que con todo lo que me ha pasado este año, el año pasado, que han sido dos años muy difíciles en mi vida personal, yo no sé si estoy en condiciones de acompañar emocionalmente. Desde lo académico me pongo la fichita de que soy la profe, la directora, y lo hago. Trato de hacerlo de la mejor manera, no siempre saldrá bien, pero respecto a la dirección de la tesis, no lo puedo hacer. No puedo acompañar desde lo emocional. Porque no es mi rol, mi rol es académico. Hay que ubicar las cosas.

Moderadora: ¿Cómo vivieron la relación director-tesistas-taller v?

Mabel: Creo que en general las cuestiones que planteábamos el Taller y yo, en muchos casos coincidían. Sobre todo, al recortar el problema, al enfocarnos en la investigación para hacer el estado del arte... Hubo muchas coincidencias. Tal vez hubo algunas divergencias al momento de plantear objetivos y demás que tenían que ver más que nada con la postura de la tesista y la falta de definición sobre algunas cosas. Pero en general la relación fue armónica y me parecieron muy ricos esos espacios de encuentro donde cada estudiante comentaba su tesis y los demás, junto con los directores, podían hacer preguntas, comentarlo. Me pareció y me parece que es muy rico el trabajo que se hace. Es un Taller que tienen que aprovechar al máximo los estudiantes, que realmente es de mucho acompañamiento y por lo tanto de mucha ayuda para terminar el proyecto.

Andrea: En mi caso, lo que fui registrando y que ya en base a hablar con las docentes de la cátedra fui aprendiendo a manejar, es que me parece que la propuesta del Taller V está buenísima en cuanto a cómo estructura los espacios más abiertos donde vamos los

directores u otros invitados y demás. Me parece que está muy bueno para organizar, estructurar o ir pensando el proyecto. Lo que me generaba dificultades era que esas sucesivas entregas que tienen de actividades, presentaciones y distintas cosas, les generaba a los estudiantes, por las características de esos estudiantes, tal vez no les pase a todos, como una exigencia de tenerlo avanzado y cerrado, “ya tengo que tenerlo cerrado”. Para mí es solo un esbozo de los objetivos, porque cuando sigas pensando las otras cosas tal vez sigas modificando esos objetivos. Esta cuestión me llevó a tener reuniones con la profesora del Taller o tener intercambios informales para entender para qué se pedía lo que se pedía, para entender esos plazos, ¿qué implican esos plazos? También para saber si podía o no podía acompañar, porque hay cosas que tienen un ritmo que no se condice con el ritmo de lectura, ni del pensar, ni de acompañar entonces digo: ¿qué se espera? Aclarado eso, pienso que fueron plazos que organizaron y que no presionaron. Es un trabajo complejo. A mí el primer año me costó entender el alcance de la propuesta, hasta donde tenía que responder el estudiante, hasta donde tenía que acompañar yo y cómo manejar esto de las devoluciones diferentes. Que son devoluciones muy interesantes, siempre son informadas, no es que vi objetivos tachados. Siempre preguntas, mucha escritura de quien corrige, haciendo realmente una devolución de lo que encuentra, de lo que revisaría. Pero bueno, hay que aprender a ir trabajando eso amalgamadamente, pero da su resultado. En el caso de los que yo dirigí el año pasado, llegaron al final del Taller V con el proyecto prácticamente armado. Por supuesto lo seguimos revisando porque todavía no terminaron de rendir. Lo seguimos revisando. Pero dio su resultado el trabajo de esa manera.

Silvina: Comparto lo que dijo Andrea, pero en mi caso yo lo escuchaba porque cuando tenía mis alumnos en Investigación II, cuando todavía el Taller V no existía, a todos mis estudiantes siempre les marco mucho, tal vez remitiéndome a mi propia experiencia como tesista, que para mí es un privilegio que la carrera tenga un taller de tesis. Ahora, pensándolo rápido, no sé en qué otras carreras existen otras materias como esta. Ya están en el taller donde pueden elegir un tema, hacer el recorte problemático, hacer el ejercicio de elegir un director. Yo lo hice sola, entonces me parece que es algo superador. Después, la cuestión del proyecto, como las planteaba Andrea, la visión que yo tengo del taller es que resuelve algo técnico. Es decir, el proyecto y la elaboración de


un proyecto de tesis desde una visión técnica. Como materia, juega con muchos frentes. A veces en el proyecto de tesis yo tampoco coincido desde lo conceptual o tampoco comparto totalmente, pero entiendo que es una instancia de la que sí valoro un montón la apertura, de convocar a los directores y hacer un tramo juntos para entendernos, para estar abiertos a otras posturas, y el resultado que se obtiene es muy cercano a un proyecto listo para presentar al consejo desde una mirada técnica. Después nosotros seguiremos trabajando sobre eso. Uno lo tiene que ir reformulando, porque tiene que ver sobre el mismo proceder. En fin, me parece que la apertura con la que está pensado el taller desde el inicio, con la participación nuestra en algunos tramos, es muy válida y muy potente.

Raúl: Me parece que uno de los logros de la carrera entre todos los demás que tiene, es tener este taller que de alguna manera acompaña este proceso. Y es cierto que los mete como en una vorágine de tiempos a cumplir, de actividades a realizar. Pero en algún sentido ayuda porque también los apura a empezar a buscar bibliografía. No es una materia más, sino que de alguna manera tienen que ir llevándola bastante al día, con los avances, dándole forma al proyecto de investigación. En ese sentido, me parece que trato de entender que si el taller llevara el ritmo que podrían llevar los estudiantes, estarían llegando a fin de año y pensando a ver qué recorte van a hacer. Por eso meterlos en un proceso más acelerado en algún sentido ayuda, molesta también, pero me parece que es favorable y me parece que es abierto, que no es totalmente estricto. Y después están buenos los encuentros que se hacen con los directores, escuchar por donde andan todos, las decisiones que se toman. Y en esos espacios pueden ir advirtiendo también los tesistas, que puede haber criterios distintos para resolver cosas. Obviamente están cursando el taller, las que tienen que dar el visto bueno y aprobar son los que están a cargo del taller y aunque yo no esté de acuerdo bueno, “responde a lo que te están pidiendo. Después lo seguiremos pensando”. Salvo que haya algo demasiado incongruente o grueso, que en ese caso se charla. Siempre se puede conversar. También que el tesista vea que podemos tener criterios, formas distintas y que todas valen, que no hay que acostumbrarse a tener una sola voz u opinión, que puede haber diferencias y no pasa nada. Al vínculo en general yo lo he vivido bien. Es una materia que, ya vemos, está con vista de producir materiales, boletines como el que están haciendo ahora que estamos en esta entrevista, que tienen como un plus que nos va a ayudar a seguir haciendo camino a todos.

Mabel: En ese sentido, yo creo que los ritmos de la materia son los ritmos de la materia. Sé que son exigentes y que a veces los tiempos son insuficientes, pero también sé que, si desde la cátedra no pusieran esas fechas y exigencias, ningún estudiante llegaría a noviembre con el proyecto de tesis terminado, eso seguro.

Andrea: Para agregar una cosita, creo que lo que se propone en el taller, la forma en la que se trabaja y lo que logra, no está puesto en cuestión, es algo que es valioso de por sí, positivo en términos de producción tanto para los estudiantes, futuros tesistas, cuanto como espacio académico en este tipo de otras producciones que se van gestando como esto que destacaba Raúl a partir de este trabajo. En algún momento se escuchó algo así como “si es un taller de tesis y no salen con el proyecto de tesis terminado es una estafa”. Yo no comparto para nada. Me parece que no se puede dejar el avance en manos de los alumnos ni podemos obligar a que un proceso madure a presión porque los tiempos académicos así lo requieran. Si bien en algún momento se me presentaron dudas, fui y les pregunté para saber si avanzamos, hasta dónde avanzamos, qué tiene que tener el estudiante que dirijo logrado, porque uno necesita saber qué está orientando y hacia donde lo está orientando y demás. Pero fuera de eso, para mí el trabajo que se hace en Taller V es súper valioso y ayuda un montón a tener esta base técnica, como dice Silvina. Después tendrá una elaboración final, un proceso que trasciende ya a la materia. Pero me imagino que, si todos tuvieran que terminar de rendir las materias y después ponerse a pensar eso solos, no tendríamos las graduadas que tenemos hoy. Eso seguro, porque se ve en otras carreras y en los posgrados también.

Raúl: Claro, ¿te acordas Andrea cuando se discutía en el Consejo que la carrera iba a tener un taller?, y nos decían “bueno, pero las otras carreras no tienen un taller que los acompañe”. Casualmente estamos capitalizando una experiencia que en todos lados cuesta, porque cuando los alumnos quedan solos, abandonados a su suerte para hacer una tesina, entre que terminaron de cursar y rendir y producen esa tesina pasa cualquier cantidad de tiempo. La idea es ir haciendo un acompañamiento en grupo, colectivo. Aunque los temas que investiguen no tengan tanto que ver entre sí. Me parece que esa riqueza ayuda mucho. Hay algunos que son más hábiles para plantear objetivos, para focalizar el tema, para pensar la metodología, para armar el estado del arte. Y eso me



parece que es un trabajo colaborativo que se puede hacer en el taller bárbaro y ayuda mucho.

Andrea: Es sumamente interesante también esto de compartir un espacio donde se piensan y se co-evalúan los proyectos, también muestra la amplitud de nuestro campo de trabajo, que no es un dato menor para los casi graduados. Empezar a visionar en qué diferentes instituciones, espacios, temas tiene incumbencia mi carrera, mi profesión, más allá de lo que dice la resolución de creación de la carrera. Y también, capitalizando experiencia que hemos visto en otras carreras, no es lo mismo terminar de cursar y que haya tres personas dispuestas a dirigir tesis y estudiantes haciendo meses de cola esperando que les respondan, que tener un taller donde el vínculo con un posible director se empiece a gestar, involucrando a todos los que por reglamento podemos acompañar tesis desde que se empieza a gestar este proyecto.



**SECCIÓN:
RESEÑAS DE
TESIS**

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autor/a: Vanesa Arias

Director/a: Dra. Elda Margarita Monetti

Jurado: Dra. Elda Margarita Monetti

Prof. Laura Baigorria

Dra. Elena Molina

Fecha de defensa: 19 de junio de 2020

**LOS FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO ESTUDIANTIL EN EL
NIVEL UNIVERSITARIO. EL CASO DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN DE LA UNS**

Vanesa Arias

vanesa6casbas@gmail.com

Esta tesina abordó el abandono estudiantil universitario, una problemática que preocupa a docentes, investigadores e instituciones desde hace décadas, no sólo en Argentina sino también en el resto de Latinoamérica y del mundo.

La decisión de estudiar el abandono estudiantil en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS) estuvo guiada por los resultados de las indagaciones exploratorias realizadas. Las mismas arrojaron que el 79,1% de los/as estudiantes de la cohorte inaugural de 2014, compuesta por un total de 325 ingresantes, no logró finalizar el primer año y no registró actividades académicas posteriores, es decir, abandonó la carrera. Además, del 29,8% que aprobó el primer año y permaneció cursando durante los ciclos siguientes, sólo un 4% finalizó el cursado en el tiempo estipulado por el programa de estudios, es decir, cinco años. Con la segunda cohorte, del año 2015, la situación fue similar: de un total de 171 estudiantes que ingresaron a principio de año, se registró el abandono del 72,6% de los mismos. Del 27,4% restante, sólo un 10,5% logró terminar de cursar en el tiempo establecido.

Entonces, a partir de la preocupación generada por el conocimiento de los índices que se presentan en la carrera, el trabajo de investigación se orientó inicialmente a responder a la pregunta ¿Cuáles son los factores que los/as estudiantes de las primeras dos cohortes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS atribuyen a la decisión de abandonar los estudios? Específicamente, interesó averiguar: ¿qué relaciones existen entre los diferentes factores? y ¿cuáles son los que predominan en el discurso de los/as entrevistados/as?

Con ese fin, se llevó adelante un trabajo de tipo cualitativo, que permitió abordar el objeto de estudio en su complejidad, comprendiendo la diversidad de significaciones y condicionantes que lo atraviesan, e interpretando las razones subjetivas y singulares que los/as estudiantes reconocen como condicionantes en la decisión de abandonar la universidad.

En cuanto al marco teórico que dio sustento a la investigación, se recuperaron aportes de distintos autores y autoras que, preocupados por el abandono estudiantil en el nivel superior, realizaron interesantes trabajos al respecto. Entre ellos, Santos Sharpe (2016), Lorenzano (2000), Ezcurra (2011), García de Fanelli (2006), Araujo (2017), Carli (2014), etc. Además, el concepto de abandono estudiantil fue desarrollado a partir de autores como Montoya (2007), Castaño (2006), Arriaga y otros (2012).

En este marco, el trabajo de investigación se realizó en dos etapas. En primera instancia, se llevó adelante una aproximación de carácter exploratorio que comprendió el análisis de documentos institucionales y registros de cátedras de los primeros años de la carrera con el fin de construir estadísticas que permitan reconocer los índices de abandono que presenta la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS. A partir de allí, se percibió la necesidad de impulsar una investigación que con sus resultados aporte a la tarea de quienes desarrollan cargos de gestión, asesoría o tutoría, y se comenzó a diseñar el problema de estudio.

En una segunda etapa, se tomaron decisiones relativas a la selección de la población a ser estudiada. En esta línea, se escogieron los/as estudiantes de las dos primeras cohortes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, correspondientes a los años 2014 y 2015, que abandonaron sus estudios entre el primer y el segundo año de

carrera. La razón tiene que ver con que, si bien los primeros años podían presentar índices de abandono alterados por la demanda contenida de ingreso a la carrera, sobre todo por parte de quienes se encontraban trabajando en cargos docentes o afines, los datos disponibles hasta la fecha no permitían abordar las cohortes posteriores a la del año 2015 -porque el sistema informático de la universidad sólo considera que un alumno deja de ser regular cuando supera los dos años sin registrar ninguna actividad académica-. A su vez, la cantidad de ingresantes registrados por el sistema en cada cohorte, fueron contrastados con la cantidad de inscriptos al Taller Integrador Anual en cada uno de los años, considerando que de este modo se manifiesta la voluntad de los sujetos de comenzar a cursar, a fin de determinar qué cantidad de alumnos/as abandonaron la carrera en forma precoz y de forma temprana, para hacer hincapié en estos últimos.

Entre los mismos, fue realizada la selección de la muestra, definida por conveniencia, bajo una serie de criterios que fueron decididos a partir de la revisión bibliográfica considerando que son los más relevantes, entre ellos el género la edad, la situación familiar y laboral (y en este último caso estableciendo la relación de afinidad entre el trabajo y la carrera), la zona de procedencia, etc. Además, esta decisión estuvo condicionada por la disponibilidad de los medios de contacto con los/as estudiantes de cada una de las cohortes, que por cuestiones de reglamentaciones y privacidad no fueron ofrecidos por el sistema de la universidad, sino por las docentes de las cátedras de los primeros años de carrera.

El número de estudiantes a entrevistar fue decidido por saturación de categorías, es decir, cuando el número de casos analizados permitió un entendimiento del fenómeno, o cuando las nuevas unidades que se añadieron ya no aportaron información nueva o datos novedosos. De este modo, se estableció una lista de contactos que fue siendo utilizada a medida que se avanzó en el proceso de recolección de los datos.

De allí se desprende que, entre los/as estudiantes de las cohortes 2014 y 2015 que decidieron abandonar sus estudios de manera temprana, se contactaron inicialmente a 57 de los/as cuales 34 accedieron a responder la entrevista. De los/as restantes, con algunos/as no se pudo establecer el contacto ya que no recibieron o no respondieron el

mensaje donde se solicitaba su participación en la investigación, y en otros casos logró establecerse la comunicación, pero por diferentes motivos la entrevista no se concretó.

En este sentido la fase de recolección de datos se realizó en forma paralela al análisis de los mismos, a fin de reconocer el momento en el que se produjo dicha saturación, para luego comenzar a establecer las categorizaciones que permitieron arribar a las conceptualizaciones teóricas.

El análisis de la información fue guiado desde la perspectiva del análisis transversal, que propone pensar los datos como mensajes que pueden ser puestos en relación de alguna manera, lo cual promueve la agrupación y la mirada sintética. Se trata de una acción simplificadora y reductora que se basa en las propiedades de las categorías (Monetti, 2013). El procesamiento de los mismos se hizo mediante las herramientas ofrecidas por Atlas ti, un programa de análisis de datos cualitativos utilizado mayormente en el ámbito de las Ciencias Sociales, y también de modo manual.

En cuanto a los resultados, se percibió que los factores socioeconómicos adquirieron mayor relevancia, sobre todo considerando la relación entre estos aspectos y otros de índole institucional como la dispersión de horarios, que imposibilita a los/as estudiantes conseguir y mantener un trabajo, y los/as coloca frente a la decisión de tener que elegir entre trabajar para satisfacer necesidades básicas o continuar la carrera, momento en el que la balanza se inclina hacia la necesidad de priorizar el empleo, desencadenando el abandono de los estudios.

En este punto, el estudio adquirió características particulares en relación a aquellos que lo preceden, vinculadas al perfil de los/as entrevistados/as en tanto el 85% de los/as participantes son mujeres. Por eso, aparecieron cuestiones de género vinculadas a los aspectos socio-económicos como factores decisivos del abandono, es decir, se observó que el abandono es mucho más frecuente entre las ingresantes que son madres que se ocupan de la mayoría de las tareas vinculadas al cuidado de sus hijos y las tareas hogareñas y además trabajan, siendo en muchos casos jefas de familia, por tanto, no disponen del tiempo suficiente para poder sostener una carrera universitaria, entonces abandonan.

Además, se coincidió con una investigación previa realizada en la UNS por Cerioni; Donnini; Morresi y Ortiz de Guevara (2006) al señalar que existen diferencias en los motivos del abandono de acuerdo con el lugar de procedencia de los/as entrevistados/as. Mientras para los/as residentes las causas principales de abandono están vinculadas con su bagaje personal o con la interacción con el contexto institucional, los/as no residentes señalan en especial motivaciones socioeconómicas. Esto se constató en el discurso de los/as informantes que provienen de la zona, quienes en la mayoría de los casos señalaron como cruciales los factores de índole socio-económica relacionados con la dificultad de sostener un alquiler en la ciudad, de encontrar trabajo para complementar el sustento de sus familias, etc.

Por otra parte, factores académicos aparecieron con menor frecuencia y en menor grado de relevancia. Dentro de ellos, se señalan como predominantes la carencia de hábitos y habilidades de estudio, que aparecen sobre todo entre los/as entrevistados/as que comenzaban por primera vez una carrera de grado, y no entre quienes ya tenían un título previo. En este punto se coincide con investigaciones pioneras sobre el abandono - Spady (1970) Tinto (1975)- donde se señala que los riesgos de abandonar una carrera son menores entre los ingresantes que ya asistieron alguna vez a la universidad, que entre quienes inician por primera vez estudios universitarios, porque el primer grupo ya cuenta con habilidades que le facilitan la integración en el nivel. En común para ambos grupos, sin distinción de cuestiones etarias o formativas, aparecieron las dificultades encontradas al momento de vincularse con los/as docentes, que actuaron como condicionantes para que los/as entrevistados/as manifestaran voluntad de dejar la carrera.

Por último, se agruparon los factores de índole institucional referidos a la organización de los tiempos y espacios del dictado de las clases, aspecto que se vincula estrechamente con factores de índole socio-económico, como ya se mencionó.

En consecuencia, se hallaron diferencias con la mayoría de los estudios revisados en el estado del arte, en tanto muchos de los/as autores/as que analizan el abandono desde los factores que lo condicionan, señalan el predominio de factores de tipo personal, como la falta de adaptación al nivel, y aspectos de tipo académico. Sin embargo, en este trabajo, atendiendo a las características particulares de los/as estudiantes que conformaron la

muestra, se vislumbró que los factores que ampliamente predominan son los de índole socio-económico, sobre todo la necesidad de trabajar, ligados a factores institucionales como la dispersión de horarios y sedes de cursado. Combinados, estos factores desencadenaron la decisión de la mayoría de los/as ingresantes entrevistados/as de abandonar la universidad.

Bibliografía

- ARAUJO, S. (2017) “Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad”. En: Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 27, junio 2017, pp. 35-61. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
- ARRIAGA, J., BURILLO, V., CARPEÑO, A., Y CASARAVILLA, A. (2012). La acción académica posterior tomada por el estudiante que abandona. Elemento necesario para un “Sistema Nacional de registro de información sobre el abandono”. Ponencia presentada en la Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (II CLABES). Obtenido en http://oa.upm.es/19257/1/INVE_MEM_2012_120194.pdf
- CARLI, S. (2014) Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana. Buenos Aires: Miño y Dávila
- CASTAÑO VÉLEZ, E., GALLÓN, S., GÓMEZ, K., & VÁSQUEZ, J. (2006). Análisis de los factores asociados al abandono y graduación estudiantil universitaria. Lecturas de Economía, 11-35.
- CERIONI, L. L., DONNINI, N. E., MORRESI, S. S. Y ORTIZ DE GUEVARA, E. (2006). Articulación entre la Universidad Nacional del Sur y las escuelas de nivel medio de Bahía Blanca y su zona de influencia. Indicadoras de Educación Superior. La deserción en la Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur

- EZCURRA, A. (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cadernos Pedagogia Universitária 2. Pró reitoria de Graduação Universidade de São Paulo. São Paulo.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2006). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Debate 5. Siteal. Buenos Aires: iipe – Unesco, oei.
- LORENZANO, C. (2000). La deserción universitaria en la Universidad Tres de Febrero. Documento institucional Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- MONETTI, E. (2013). El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria. (Tesis de Doctorado en Educación). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
- MONTOYA DÍAZ, M. D. (2007). Efetividade no Ensino Superior Brasileiro: Aplicação de Modelos Multinível Análise dos Resultados do Exame Nacional de Cursos. Revista Economía, 8(1), 93-120.
- SANTOS SHARPE, A. (2016). Un análisis histórico del abordaje sobre el abandono universitario en Argentina. En: Anuario de Historia de la Educación, vol. 17 (2), pp. 3-31.
- SPADY, W. (1970). Dropout from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. Interchange, 1, 64-85.
- TINTO, V. (1975). Dropouts from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Educational Research, 45, 89-125.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autor/a: Ana Valeria Canova

Director/a: Esp. Cristina Adrián

Jurado: Esp. Cristina Adrián

Dr. Raúl Menghini

Dra. Elena Molina

Fecha de defensa: 29 de abril de 2020

**PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO
DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR SOBRE LA COFORMACIÓN**

Ana Valeria Canova

canova.valeria@gmail.com

En esta tesina, la coformación es entendida como un proceso formativo, que se desarrolla en el marco de las prácticas docentes durante la formación en los profesorados docentes e involucra a diferentes actores. Entre ellos, se destacan los/las estudiantes, las coformadoras, las profesoras de práctica, las directoras de las instituciones escolares. En dicho proceso, las docentes de las aulas y salas que reciben a las estudiantes son quienes asumen el rol de coformadoras.

El acceso a distintas investigaciones que relatan situaciones y vivencias por las que transcurren las futuras docentes, han permitido dar cuenta de que muy pocas de ellas están relacionadas con la coformadora y el vínculo que se crea entre ambas al momento de realizar las residencias y con las percepciones que las estudiantes tienen acerca de la coformadora. En este sentido, aportar algunas líneas de análisis en relación con esta temática puede ser de gran utilidad para seguir enriqueciendo la formación de Profesoras de Educación Inicial.

El propósito de esta investigación es poder analizar las percepciones sobre la coformación que tienen las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela

Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur, de la ciudad de Bahía Blanca, que realizaron su residencia en el segundo ciclo del Nivel Inicial, en el segundo cuatrimestre del 2018.

Los objetivos específicos son, por un lado, caracterizar las instancias de intercambio - si las hubo - entre estudiantes y coformadoras, identificar distintas maneras en que las estudiantes residentes describen la relación con la coformadora y caracterizar los aspectos que las estudiantes valoran de la misma en su paso por la residencia.

En este trabajo se indaga en investigaciones de índole nacional, ya que en nuestro país la coformación y la figura de la coformadora adquieren determinadas características y es preciso saber qué se dijo desde este ámbito sobre el tema.

En cuanto a los pilares teóricos, el trabajo de investigación toma como principal referente a Ferry (2016) y también se tendrán en cuenta los aportes realizados por Souto (1995, 2017). Desde estas concepciones, se entiende a la práctica docente y la residencia como procesos complejos por los que debe transitar toda futura docente. El abordaje de estas categorías también se realiza desde autores como Davini (2002, 2015), Dicker y Terigi (1997), Edelstein (1995), Souto (2011), Sanjurjo (2009), entre otras. Estas autoras coinciden en concebir a la práctica docente no sólo como un ‘hacer’, sino que dicho hacer debe ir acompañado de un ‘pensar’, donde pensamiento y acción van de la mano.

Conforme se avanza en la investigación, se van introduciendo nociones que permiten explicitar por qué se habla de la coformación y, en particular, del rol de la coformadora en la formación docente. En esta instancia, los desarrollos teóricos realizados por Foresi (2009) permiten la aproximación y posterior profundización de estos conceptos.

De estas lecturas e indagaciones surge el interrogante acerca de entender a la coformación como un oficio, en tanto la falta de formación y de regulación de la tarea dejan al descubierto que la misma no se enseña, sino que se construye mediante la experiencia. De allí que en el trabajo se toman las conceptualizaciones de Alliaud, quien entiende a la enseñanza y la formación como “... *una obra pedagógica artesanal...*”

(2017: 16), recuperando el carácter de oficio de la enseñanza vinculado a lo que se sabe hacer y lo que nos une a los otros.

En este trabajo de investigación se utiliza el enfoque cualitativo de carácter exploratorio, en tanto este “*se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido*” (Vasilachis de Gialdino, 2006: 4), sino que también se centra en la práctica real y situada, se ocupa de las relaciones entre las personas, es interpretativo, inductivo, reflexivo. El diseño empleado es el Estudio de Caso, ya que se estudia, como plantea Stake, “*la particularidad y la complejidad de un caso singular*” (1999: 11).

Para obtener información se realizan entrevistas semiestructuradas y grupos focales, atendiendo a determinados aspectos tales como: momentos de intercambio y reflexión entre estudiantes y coformadora, aspectos que las estudiantes valoran - positiva o negativamente - sobre ella, entre otros.

Como resultado de la presente investigación, y partir de los datos recabados en las entrevistas y de recuperar numerosos trabajos de diferentes autores que abordan cuestiones relacionadas con la coformación, las prácticas de residencia y la formación docente, se puede decir que una de las características que las estudiantes perciben como primordiales en las instancias de intercambio es que las mismas sean diarias y cercanas al momento de la práctica realizada, luego de la misma o al finalizar la jornada. De esta manera se posibilita a las estudiantes poder realizar modificaciones constantes y reflexionar sobre lo acontecido de manera frecuente. De igual modo, la habilitación de estos espacios de diálogo, la pregunta acerca de cómo se sintieron durante la práctica, la mirada de la coformadora en esos momentos, son aspectos que las estudiantes perciben como fundamentales para la reflexión y revisión de la práctica en el proceso de formación durante la residencia.

Acerca de las instancias de intercambio, otro aspecto que se percibe positivamente por las estudiantes, es el de que tanto las profesoras de práctica como las coformadoras puedan aunar criterios, dando cuenta de una actividad compartida entre ambas.

A su vez, valoran que la coformadora sea aquella persona que las guíe, acompañe, aconseje y brinde su ayuda con responsabilidad y compromiso para atravesar este proceso colmado de incertidumbre.

En esta misma línea, en los testimonios se observa el potencial formativo que tiene el que la coformadora brinde estrategias en los momentos de intercambio con las estudiantes, en tanto es para ellas un referente que permanentemente media la formación durante la residencia.

En relación a las distintas maneras de relacionarse, en el trabajo se identifican dos momentos centrales en la construcción de la relación y las formas que ésta adquiere. Por un lado, los vinculados con el inicio de sus prácticas, en donde diez de las entrevistadas perciben un reconocimiento e inclusión, tanto por parte de la coformadora como del resto de los actores de la institución - directivos, auxiliares, preceptoras, entre otros -. Y por otro, dentro de la sala, las estudiantes destacan como positivo la presencia de la coformadora al momento de realizar las diferentes propuestas, acompañando desde el diálogo, con la mirada, con gestos y brindando seguridad a las estudiantes. De igual modo, ambos momentos son percibidos por otras estudiantes como de recibimiento al ingresar a la institución y de observación de la práctica de residencia en la sala pero con ausencia de reconocimiento.

Por último, los resultados del análisis dan cuenta de la importancia de que se establezca un vínculo de confianza entre las estudiantes y las coformadoras, ya que el mismo permite que las devoluciones o comentarios que se realizan se desarrollen en un clima de respeto mutuo. En este sentido, la coformadora es percibida como mediadora, intermediaria, puente para que las prácticas se desarrollen de la mejor manera posible, permitiendo que la formación tenga lugar.

Finalmente, la tesina plantea nuevos interrogantes y deja abierta la posibilidad de abrir nuevos caminos que inviten a realizar otras investigaciones que lleven a profundizar más acerca de estos temas.

Bibliografía

- ALLIAUD, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- DAVINI, M. C. (2002) De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires, Argentina: Papers editores.
- DAVINI, M. C. (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- DIKER, G. Y TERIGI, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- EDELSTEIN, G. Y CORIA, A. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- FERRY, G. (2016) Pedagogía de la Formación. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas - UBA. Serie Los documentos No 6.
- FORESI, M. (2009) El profesor co-formador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En: L. Sanjurjo (coord.), Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. pp. 223- 269. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- SANJURJO, L. (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- SOUTO, M. (2011) La residencia: un espacio de múltiple formación. En: R. Menghini y M. Negrín. Prácticas y residencias en la formación docente. pp. 23 - 47. Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino Ediciones.
- SOUTO, M. (2017) Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- STAKE, R. (1999) Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Morata.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006) (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autor/a: Agustina Mosegui

Director/a: Dra. Verónica Walker

Jurado: Dra. Verónica Walker

Prof. Sandra Alarcón

Prof. Laura Medina

Fecha de defensa: 02 de octubre de 2020

**EXPERIENCIAS ESCOLARES DE JÓVENES EN CONTEXTOS DE POBREZA
URBANA: UN ESTUDIO BIOGRÁFICO-NARRATIVO EN LA CIUDAD DE
BAHÍA BLANCA**

Agustina Mosegui

agusmosegui@gmail.com

En el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la enseñanza secundaria en Argentina se vuelve derecho y obligación universal, traduciéndose en una igualdad formal en lo que al acceso a la escolarización respecta. Dicha normativa condujo a que jóvenes de contextos históricamente excluidos accedan ahora a la escuela secundaria aunque las desigualdades sociales persistentes, hicieron que muchas veces queden inconclusas las trayectorias escolares.

A pesar de la ampliación del acceso a partir de la sanción de dicha ley, los datos cuantitativos, indican altos niveles de repitencia y abandono escolar en el nivel secundario. En este sentido, se piensa que los avances en la garantía del derecho a la educación fueron acompañados, como plantea Gentili (2009), por una expansión condicionada a procesos de segmentación y diferenciación escolar, con la consiguiente distribución desigual de las oportunidades educativas.

Bajo estos supuestos, la tesina que se reseña se propuso comprender las experiencias escolares en contextos de pobreza urbana desde la voz de jóvenes del barrio Stella Maris de la ciudad de Bahía Blanca. La comprensión de la experiencia permite

tender puentes entre las trayectorias biográficas y los procesos sociales más generales como la polarización, la fragmentación y la desigualdad que son expresiones sociales de los diversos procesos de acumulación de desventajas (Kessler, 2014; Saraví, 2009).

Para entender la configuración actual del sistema educativo argentino se remontó a los orígenes del mismo. En relación con la educación secundaria fue inevitable indagar el momento y las condiciones de surgimiento, así como las modificaciones en su estructura y funciones desplegadas en más de un siglo de vida.

El marco teórico referencial de la tesina es la perspectiva estructural constructivista de Bourdieu (2000) que permite pensar la relación entre individuo y sociedad. Bajo este encuadre epistemológico se concibe la experiencia como articuladora entre la singularidad y la condición estructural (Dewey, 1967). Asimismo, se incorporan los conceptos de pobreza y desigualdad desde un enfoque relacional y multidimensional lo que permite, a su vez, pensar en la noción de juventud como colectivo social heterogéneo que varía de acuerdo a la época y el contexto (Duarte, 2000).

La investigación fue desarrollada bajo una perspectiva cualitativa y como estrategia metodológica particular, se optó por el enfoque biográfico-narrativo interesado principalmente por las voces de los sujetos y por cómo expresan sus propias vivencias (Rivas Flores, 2012). La perspectiva biográfica, en tanto aproximación teórico-metodológica permite entender distintos problemas de la realidad social a partir de la reconstrucción y análisis de historias de vida que expresan la articulación de los condicionamientos objetivos con las representaciones, decisiones y acciones subjetivas.

Durante el trabajo de campo, iniciado en octubre del año 2018, se decidió implementar como técnica de recolección de datos la observación participante que implica la presencia del investigador en los hechos de la vida cotidiana. En este sentido se participó de distintas actividades recreativas, dictadas en el Programa de Responsabilidad Social Compartida “Envi3n” Stella Maris. La elecci3n del espacio se debe a que uno de sus prop3sitos es desarrollar actividades formativas para favorecer la terminalidad de los estudios obligatorios. Es importante mencionar que en el barrio Stella Maris prima la falta de accesibilidad a servicios b3sicos y la vulneraci3n de derechos como la salud, la vivienda, el trabajo y la educaci3n.

Además de la observación participante como fuente de información se utilizó la entrevista en profundidad que consiste en un diálogo abierto con pocas pautas establecidas previamente. En este sentido se conversó con jóvenes y actores que conforman el equipo técnico del Programa Envión.

Dada la metodología de investigación, se seleccionaron cuatro historias de vida en función de criterios relacionados con el abandono escolar a temprana edad por razones laborales, discontinuidades en las trayectorias escolares, el embarazo adolescente, el deseo de estudiar una carrera a futuro, entre otras cuestiones.

Una vez finalizadas las entrevistas, se construyeron los relatos adoptando una escritura genuina y sensible. En este estudio, además, se tuvieron en cuenta aspectos éticos vinculados con el resguardo de la identidad, tanto de los/as jóvenes como de las instituciones educativas que referenciaron y la necesidad de entablar en cada encuentro vínculos de confianza y respeto.

Las narrativas constituyen una herramienta de profunda riqueza analítica porque contribuyen a entender las experiencias, los significados y las dinámicas de jóvenes en contextos de pobreza. Bajo este propósito, el análisis de los relatos permitió visibilizar seis aspectos transversales en las historias de vida de los/as jóvenes.

En primer lugar, se hizo hincapié en el barrio, como espacio de pertenencia donde se construyen lazos sociales muy fuertes que afianzan el sentimiento de identidad. A pesar del estigma social generado principalmente por la mirada negativa hacia el barrio, los/as jóvenes valoran continuamente su espacio.

En segundo lugar, se evidencia el estigma, discriminación y rechazo que recae sobre los/as jóvenes por pertenecer al barrio, lo que genera un sentimiento de desconfianza y un fuerte impacto en la propia subjetividad.

En tercer lugar, los relatos dejan entrever que los/as jóvenes se vieron obligados/as a abandonar temporalmente el nivel medio, en el caso de los hombres por la imperiosa necesidad de trabajar y en el caso de las mujeres por las demandas del ámbito familiar.

En este sentido, las historias de vida en contextos de pobreza esclarecen, en cuarto lugar, las tensiones que se producen entre el formato escolar tradicional y la inmersión

temprana de los/as jóvenes en el mundo adulto. Es ante estas situaciones que aparece como recurrente en las historias de vida, la opción por modelos alternativos de escolarización como el Plan FinEs.

En quinto lugar, a pesar de las adversidades, la finalización de los estudios secundarios se presenta como oportunidad para mejorar las condiciones sociales y materiales de existencia. Que los/as jóvenes realicen el intento tantas veces de culminar el ciclo obligatorio de la escolaridad, nos invita a explorar los sentidos tradicionales que se ponen en juego, generalmente asociados a la idea de conseguir un mejor empleo o constituir un paso previo para acceder a los estudios superiores. De esta manera queda evidenciado que la institución escolar se asocia fuertemente con la proyección y preocupación por el futuro.

Por último, se visibiliza la participación activa de los/as jóvenes en Envión como espacio que los impulsa a crecer, compartir y construir lazos sociales de amistad. En este programa los/as jóvenes, tratados/as como sujetos de derecho, afianzan su identidad, cuestionando y problematizando la realidad social.

La investigación buscó posicionar a los/as jóvenes en tanto sujetos históricos en coyunturas particulares. Pensar relacionamente las constricciones objetivas y las estrategias subjetivas representa un primer paso para romper con las visiones que suponen la inevitabilidad de destinos, de las trayectorias sociales y educativas.

Resulta imperioso destacar que la escuela forma parte de un contexto particular en el que predomina la fragmentación social y territorial. La institución escolar, siguiendo a Grinberg (2008) no puede ser analizada por fuera de este escenario, por el contrario, sólo puede pensarse inmersa en él, no solo por su carácter de institución social, sino también porque los sujetos que la componen forman parte del mismo contexto, entendido como entorno físico, social, situacional y condicionante.

En este estudio se concluye que las desigualdades sociales que se traducen en desigualdades educativas son multidimensionales y exigen no sólo de políticas educativas que acompañen las trayectorias de los/as jóvenes sino de políticas sociales que garanticen mejores condiciones de vida. En contextos de desigualdad y pobreza la pérdida de lazos familiares y la deserción escolar erosiona el entramado vincular de los/as jóvenes,

reduciendo las oportunidades futuras, educativas y laborales, así como las posibilidades de construcción de un proyecto personal.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (2000). *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. España: Editorial Taurus.

DUARTE, K. (2000). *¿Juventud o Jóvenes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente*. Última Década N°13. CIDPA. Chile.

GENTILI, P. (2009). “Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 49, 19-47.

GRINBERG, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 57

KESSLER, G (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Argentina, 2003-2013. Fondo de Cultura Económica (ISBN 978-987-719-016-8)

RIVAS FLORES, J. (2012). «*La investigación biográfica y narrativa: el sujeto en el centro*». En II Congreso internacional sobre aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida, organizado por la Universidad Jaume I de Castellón

SARAVÍ, G. (2009). *Transiciones Vulnerables. Juventud, Desigualdad y Exclusión en México*. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) México.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autor/a: Valentina Palazzani

Director/a: Dra. Verónica Walker

Jurado: Dra. Verónica Walker

Prof. Laura Medina

Mg. Soledad Boquín

Fecha de defensa: 06 de marzo de 2020

**LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL
EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE GESTIÓN ESTATAL DE LA CIUDAD DE
BAHÍA BLANCA**

Valentina Palazzani

valepalazzani@gmail.com

En el año 2006 se sancionó en Argentina la Ley N°26.150 que establece como propósito fundamental la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todas las instituciones educativas públicas, de gestión estatal y privada del país. Sin embargo, a más de 10 años de su sanción, la Ley de ESI no tiene una aplicación plena en las instituciones educativas de Argentina. Diversas fuentes de información afirman que en la mayoría de las escuelas no se lleva a cabo un abordaje integral de la sexualidad, como es planteado en la Ley, sino que se trabajan contenidos vinculados al paradigma biologicista como el funcionamiento del aparato reproductivo, métodos anticonceptivos y prevención de enfermedades de transmisión sexual.

En este escenario cobró sentido la realización de un estudio sistemático cuyo principal objetivo fue analizar la situación de la implementación de la Ley de ESI en las escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca. De manera específica, se buscó identificar y caracterizar las modalidades, alcances, facilitadores y obstaculizadores que prevalecen en la implementación de la Ley de ESI en las escuelas

secundarias, así como también describir las formas en que es percibida dicha Ley por los distintos agentes responsables de su implementación.

Si bien se partió del supuesto que siempre se está haciendo ESI, ya sea por acción o por omisión, es decir, que la educación sexual integral está presente en el desarrollo curricular, en la organización institucional y en los hechos que suceden en la cotidianeidad de la escuela (Bracchi, Melo, Zemaitis, 2014), se consideró relevante un primer acercamiento al tema desde el análisis del mesonivel de la política educativa (Ball, 1989). Esto es, considerando la articulación entre los niveles macro y micropolíticos desde la perspectiva de agentes que ocupan distintas posiciones en el proceso de toma de decisiones respecto de la implementación de la Ley de ESI.

En este estudio, de alcance descriptivo y basado en un enfoque mixto, se triangularon métodos cuantitativos y cualitativos y distintas fuentes de información para abordar la complejidad del fenómeno estudiado.

El trabajo de investigación se llevó a cabo en dos etapas. En un primer momento se desarrolló una aproximación, de carácter exploratoria, a los documentos oficiales y a la perspectiva de actores vinculados con la implementación de la Ley de ESI. El análisis documental comprendió el corpus normativo de la Ley Nacional, específicamente los Lineamientos curriculares (2008) y los materiales generados en el marco del Programa Nacional de ESI: recursos para trabajar en el aula, materiales para la formación docente, guías para el desarrollo institucional y folletos para adolescentes y para las familias.

A su vez, el acercamiento a los agentes fue mediante la realización de una encuesta exploratoria a docentes del nivel secundario, que asistieron a capacitaciones del Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE), y conversaciones informales con informantes clave. Esta primera aproximación situada y contextualizada contribuyó con la construcción del problema de investigación.

En el segundo momento del estudio se realizaron entrevistas semi-estructuradas a inspectores/as, directivos/as, docentes y preceptores del nivel, así como también a otros actores como directora del CIIE e informantes claves, con el fin de identificar aquellas cuestiones que aparecen como relevantes, como tensiones y/o problemáticas. Se llevaron

a cabo nueve entrevistas semi-estructuradas entendiendo que son una herramienta flexible que posibilita profundizar sobre las dimensiones de la investigación (Bravin y Pieve, 2008), ofreciendo la oportunidad de aclarar y repreguntar en una interacción directa, personalizada y espontánea (Sautu y Dalle, 2005).

A su vez, en este segundo momento se implementó una encuesta estructurada a setenta y seis docentes del nivel secundario, quienes proporcionaron información sobre la situación de la implementación de la Ley de ESI en las instituciones en las que trabajan. La encuesta se aplicó a docentes que se encontraban trabajando en nueve escuelas secundarias estatales de la ciudad. La selección de instituciones respondió a los siguientes criterios: distinta ubicación geográfica (centro, macrocentro y periferia), tamaño y antigüedad. Las dimensiones sobre las que se estructuró la misma comprenden información acerca de: formación docente, dificultades para la implementación, actores claves para su abordaje, modalidades de implementación y contenidos de educación sexual integral considerados más relevantes.

En este estudio las unidades de análisis fueron las escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca y las unidades de recolección, es decir, las fuentes que funcionan como proveedoras de la información (Lanzetta y Malegaríe, 2017), fueron los agentes responsables de la implementación.

Las encuestas y entrevistas realizadas en el marco de esta tesina permitieron conocer la situación de las escuelas secundarias de la ciudad en relación con la educación sexual integral.

Respecto a la implementación de la ley de ESI en las instituciones educativas, existe una tensión entre lo planteado por los/as docentes y lo señalado por los/as entrevistados/as. Según la perspectiva de los/as docentes, en la ciudad de Bahía Blanca la Ley de ESI parece implementarse de manera masiva en las escuelas secundarias de gestión estatal. Sin embargo, los/as entrevistados/as sostienen que la implementación es parcial. Por este motivo, la información general que arrojaron las encuestas merece relativizarse en algunos contextos institucionales.

En cuanto a la perspectiva desde la cual los/as docentes abordan la educación sexual integral, los contenidos asociados a lo biológico y preventivo siguen siendo concebidos como primordiales. Sin embargo, se han empezado a trabajar otros contenidos de la ESI como derechos vulnerados (acoso, abuso y violencia sexual) y respeto por la diversidad sexual, es decir que la educación sexual en el nivel secundario de la ciudad está comenzando a ser abordada desde una perspectiva más integral.

Respecto a la modalidad de implementación, en las escuelas de Bahía Blanca predomina la incorporación de contenidos en las áreas curriculares. En cuanto al alcance de la implementación, a diferencia de lo planteado por investigaciones a nivel nacional, los/as docentes afirman que la educación sexual es abordada de manera institucional en la mayoría de las escuelas de la ciudad.

Por otro lado, a pesar de lo difundido a nivel nacional en los medios de comunicación masivos acerca de la oposición de las familias respecto a la enseñanza de ESI en el ámbito escolar, en las escuelas secundarias de Bahía Blanca los/as docentes afirman que las respuestas de las familias son positivas, no existen resistencias.

En relación con los principales obstaculizadores que se presentan ante la implementación de la Ley de ESI se destacan la falta de formación docente, la consideración del trabajo con la ESI como una cuestión optativa/voluntaria y las condiciones laborales de los/as trabajadores/as de la educación.

Las conclusiones arribadas en este estudio permiten advertir que, si bien en las escuelas secundarias de Bahía Blanca se está empezando a otorgar una mayor importancia a la ESI y se está comenzando a abordar la educación sexual desde una perspectiva más integral, todavía queda mucho camino por recorrer.

La escuela tiene la responsabilidad y el desafío de igualar las oportunidades de acceso a información y recursos de calidad, en materia de sexualidad, de todos los niños, niñas y adolescentes de Argentina. Recibir educación sexual integral es un derecho de los/as jóvenes, una responsabilidad de los/as adultos/as y una obligación del Estado.

Bibliografía

BALL, S. (1989). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. España: Paidós.

BRACCHI, C. MELO, A. ZEMAITIS, S. (2014). La Educación Sexual Integral en los Diseños curriculares de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (X JIDEEP)

BRAVIN, C. Y PIEVE, N. (2008). Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

LANZETTA D. Y MALEGARÍE J. (2017). Iniciándonos en el mundo de la investigación. Breve resumen sobre etapas del proceso de Investigación. Cuaderno de Cátedra N°4. Universidad de Buenos Aires.

LEY NACIONAL N° 26150/08, Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150.

SAUTU, R. Y DALLE, P. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autor/a: María Emilia Repetto

Director/a: Mg. Laura Iriarte

Jurado: Mg. Laura Iriarte

Dra. Verónica Walker

Prof. Mariela Sansberro

Fecha de defensa: 27 de mayo de 2020

**¿QUIÉNES ELIGEN EDUCACIÓN A DISTANCIA? UN ESTUDIO EN LA
CIUDAD DE BAHÍA BLANCA**

María Emilia Repetto

repttomemilia@gmail.com

La Educación a Distancia (EaD) es entendida como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumna/o se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos. (Resolución 2641-E/20174 del Ministerio de Educación y Deporte)

En esta investigación, se buscó identificar y describir el perfil de las/os estudiantes, oriundos de la ciudad de Bahía Blanca, que eligen realizar sus estudios de grado en la opción pedagógica y didáctica a distancia.

Tener conocimiento del perfil de las/os estudiantes puede apoyar la construcción tanto de políticas educativas como de materiales didácticos especializados adecuados a las condiciones y posibilidades de dichos estudiantes; y que es de suma importancia contextualizar dicho perfil para poder realizar correctamente las políticas y actividades que a ellas/os van dirigidas.

Son escasos los estudios que se han encontrado hasta el momento relacionados con los perfiles específicos de las/os estudiantes de nivel superior de los sistemas a distancia. Es por ello que también se mencionan investigaciones que caracterizan al/la

estudiante de EaD aunque no hacen referencia a perfiles, ya que, en esta investigación, se considera que dichas características colaboran en la construcción de un perfil. El estado de la cuestión en esta tesina se estructura, primeramente, una exposición general sobre los trabajos que predominaron en este campo de estudios a nivel mundial, para luego recuperar los que se han desarrollado en Argentina y en Bahía Blanca.

Para el desarrollo de esta investigación, se decidió posicionarse desde el enfoque metodológico cualitativo enfatizando la importancia de la comprensión de los fenómenos, tanto en su globalidad como en sus contextos particulares.

Los objetivos específicos fueron caracterizar y sistematizar los distintos factores de la opción pedagógica y didáctica a distancia y establecer una relación entre los distintos factores de elección y perfil del/la estudiante de la opción pedagógica y didáctica a distancia.

Los datos analizados, se obtuvieron a través de entrevistas semi-estructuradas con las/os estudiantes, por lo tanto, la información pertenece al ámbito discursivo y las fuentes de obtención de datos fueron de tipo primarias.

Es importante señalar que las/os estudiantes de EaD que se entrevistaron para esta investigación debían responder a los siguientes criterios:

- Sujetos que hayan estudiado/estén estudiando actualmente en EaD
- Sujetos de distinto género
- Sujetos que hayan estudiado/estén estudiando carreras de grado dictadas tanto en Institutos como en Universidades (públicos y privados)
- Sujetos que hayan estudiado/estén estudiando con formatos de cursado de semi-presencialidad y/o virtualidad

El muestreo a partir del cual se realizaron las entrevistas, fue elegido por bola de nieve. Se decidió esta modalidad debido a que no existen datos oficiales sobre las/os estudiantes de EaD en Bahía Blanca. Hernández Sampieri caracteriza la misma como el método en el cual *“se identifican participantes clave y se agregan a la muestra, se les*

pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar más datos o ampliar la información, y una vez contactados, los incluimos también” (2014: 388).

Entonces, se seleccionaron tres estudiantes de distintos ámbitos, sin conocerse unos con otros, con el fin de evitar que la construcción de la muestra quede sesgada. Dichas/os participantes claves fueron quienes facilitaron el contacto con otra/o/as/os estudiante/s de EaD y así sucesivamente con todos las/os entrevistadas/os hasta llegar al punto de saturación.

El concepto de EaD ha tenido y tiene diferentes acepciones sobre las que se ha generado un amplio espectro de denominaciones acerca de las que se discute. Sucede que la problemática educativa actual le demanda y le exige soluciones cada vez más puntuales, a la vez que el desarrollo de la tecnología y sus múltiples inclusiones al campo educativo renuevan y aumentan sus posibilidades. Para contextualizar y definir el concepto de EaD es necesario identificar las características que permiten definirla, es por ello que se utilizaron autoras/es tales como Coicaud (en Litwin, 2000), Barberá (2001), Watson (2007), Padula Perkins (2008), Mena, Rodríguez y Díez (2010), Marchisio y otras (2010), además de la Resolución 2641 del año 2017. Estas propuestas se caracterizan por ser prácticas educativas en donde se pone en juego la separación física entre el/la docente y la/el estudiante; la comunicación; una organización flexible de los procesos de aprendizaje (caracterizado éste por ser autónomo); el uso sistemático de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; y, finalmente, la administración flexible del tiempo, tanto para el/la docente como para el/la estudiante.

Para construir la definición de perfil se tomaron diferentes definiciones como la de Martínez Otero Pérez (en Piovanni; 2009) y la del diccionario de la RAE, a partir de las cuales se estableció el perfil como el conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a quienes deciden optar por educarse a distancia, y se lo construye tomando en consideración, además de dichos rasgos, factores tales como: aspectos personales generales; laborales; socioeconómicos; académicos; aspectos que facilitaron y obstaculizaron su cursado de carrera.

Lo interesante de esta investigación es que la opción pedagógica y didáctica a distancia es entendida, en términos de Bourdieu, como un campo, es decir como “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias”. Los campos se presentan como “*sistema de posiciones y relaciones entre estas posiciones*” (Gutiérrez; 2005: 29) que dependen del capital y de los intereses de los estudiantes/actores.

Se considera fundamental tener conocimiento del perfil de las/os estudiantes ya que ello permite apoyar la construcción tanto de políticas educativas como de materiales didácticos especializados adecuados a las condiciones y posibilidades de dichas/os estudiantes, considerando de suma importancia contextualizar el perfil para poder realizar correctamente las políticas y actividades que a ellas/os van dirigidas.

La investigación da cuenta que las/os estudiantes, oriundas/os de la ciudad de Bahía Blanca, que eligen la opción pedagógica y didáctica a distancia para cursar su carrera de grado son preponderantemente mujeres, de variada edad (entre diecinueve y cuarenta y ocho años), que comenzaron sus estudios estando solteras/os y que trabajan entre veinte y cincuenta horas semanales (nueve horas promedio por día), dicho trabajo suele tener relación con lo que estudian o estudiaron; dichas/os estudiantes la eligen por el tiempo disponible, por el trabajo, porque la carrera no se dicta de manera presencial, por cuestiones económicas; y eligen su carrera de grado por interés/gusto, para continuar sus estudios, por cuestiones laborales. Además, en algunos casos, los/as estudiantes cuentan con una formación de grado previa al inicio de su experiencia a distancia, es decir que reciben el conocimiento aunado a las experiencias y conocimientos anteriores; por otro lado, manifiestan que tienen escasa relación con sus compañeros/as de carrera y que dicha relación pasa sólo por las actividades académicas brindadas de la institución de nivel superior.

Además, se visualizó que las/os estudiantes oriundas/os de la ciudad de Bahía Blanca que deciden realizar su carrera de grado a distancia, no elegirían oferta académica en institutos superiores, sino más bien se inclinan a estudiar en universidades, ya sean éstas públicas o privadas.

Es por todo lo anterior expuesto que en esta investigación se concluye de manera general que la incorporación de la EaD, en el sistema educativo, implica mucho más que un cambio de espacio en el que se lleva adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje, pasar del aula convencional al aula virtual es sólo una característica física. El cambio más significativo viene de la identidad de esta opción pedagógica y didáctica que, al considerarse como campo, resignifica el rol de los distintos elementos que lo constituyen. Para las/os estudiantes implica desplegar otras habilidades, competencias y formas de actuar, lo que requiere, y asimismo, la posibilidad de formarse aún cuando las condiciones estructurales en las que vive no le permitirían otras opciones. Para quienes participan de políticas educativas para la EaD, se desarrollan en la conformación de equipos para esta opción pedagógica conocer, reconocer y actuar en coherencia con las particularidades del campo, potenciando así la educación en todos sus sentidos en un contexto socio cultural económico y tecnológico que favorece el desarrollo de la EaD.

Bibliografía

- BARBERÁ GREGORI, E.; BADIA GARGANTÉ, A.; Y J. MOMINÓ (2001) La incógnita de la Educación a Distancia. ICE-Horsori. Barcelona, España. Recuperado en: http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1243702996874_1079301862_19726/barbera.pdf
- GUTIÉRREZ, A. (2005). Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu. Córdoba, Argentina. Ferreyra Editor.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2014). Metodología de la Investigación. México D.F. McGraw-hill / interamericana editores, s.a. de c.v.
- LITWIN, E. (2000) La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu editores.
- MARCHISIO, S., FERRARA, S., JUÁREZ, S., VON PAMEL, O., WATSON, M.T. (2010) Investigación histórica de la educación a distancia en Argentina. Primera

escuela oficial televisiva del ciclo básico común de la provincia de Santa Fe. Ponencia en V Seminario Internacional de legados y horizontes para el siglo XXI. Red Universitaria de Educación a Distancia. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.

MENA, M., RODRÍGUEZ, L. Y DIEZ, M. L. (2010) El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción. Buenos Aires, Argentina. Editorial Stella y la Crujía.

PADULA PERKINS, J. (2008) Una introducción a la educación a distancia. Buenos Aires, Argentina. Fondo de cultura económica.

PIOVANI, J. I. y otros (2009). Una aproximación al perfil real de los estudiantes de Ciencias Exactas y Naturales de la UNAF [En línea]. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28 al 30 de octubre de 2009, La Plata. Un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.579/ev.579.pdf

RESOLUCIÓN 2641-E/2017. Regula los procesos de evaluación de la modalidad a Distancia en las Universidades.

WATSON, M. T. (2007). Historia de la Educación a Distancia en Argentina: un contexto de surgimiento. Revista RUEDA N° 6. Argentina. Universidad de Mar del Plata.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autor/a: Julieta Belén Rodríguez

Director/a: Mg. Laura Iriarte

Co-directora: Prof. Ana Inés Cardillo

Jurado: Mg. Laura Iriarte

Prof. Mariela Sansberro

Dra. Elda Margarita Moneti

Fecha de defensa: 04 de diciembre de 2020

**INCLUSIÓN DEL SOFTWARE GEOGEBRA
EN CLASES DE MATEMÁTICA**

Julieta Belén Rodríguez

julietabelenr@gmail.com

El tema de investigación que proponemos trabajar en la tesina es la inclusión de las TIC en las clases de Matemática. El recorte del tema a analizar es la inclusión del software GeoGebra para la enseñanza en las clases de Matemática del nivel secundario. En nuestra tesina nos focalizamos en caracterizar la inclusión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en las clases de Matemática del nivel secundario, en particular el software GeoGebra.

Para esto, realizamos una serie de observaciones de clases de Matemática en diferentes instituciones del nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca así como entrevistas a docentes y alumnos.

El programa elegido, GeoGebra, es un software libre dinámico de Matemática que permite trabajar con geometría, álgebra, hoja de cálculo, gráficos, estadística y cálculo. A través de las propuestas que se llevan a cabo con este programa, se puede abordar la disciplina mediante la experimentación y la manipulación de distintos elementos, facilitando la realización de construcciones por parte de los estudiantes para deducir resultados y propiedades.

Esta tesina pretende constituirse en un aporte que contempla los campos de la Didáctica, la Didáctica de la Matemática y de la Tecnología Educativa. Actualmente nos encontramos en un contexto de pandemia mundial, por lo que afirmamos la necesidad de la inclusión de las TIC en todos los ámbitos, en particular su importancia en el campo de la educación. La tesina se llevó adelante durante el año 2019, consideramos la importancia de la inclusión de las tecnologías en educación, en particular en el área de Matemática, así como las decisiones de las docentes al incluirlas en sus clases, sus planificaciones, la potencialidad del programa y las dificultades que se le presentan. Al mismo tiempo, es valiosa la información que nos aportan los estudiantes desde sus opiniones, de lo que consideran que aprenden así como las ventajas y desventajas que aprecian de GeoGebra.

Para organizar el encuadre teórico partimos de la concepción de enseñanza mediada por tecnologías desde un enfoque de TIC en acción, es decir desde una perspectiva en movimiento, basada en una visión dialéctica entre la sociedad y la tecnología. Además, nos centramos en la relación entre la concepción de la Matemática que tienen las profesoras con su práctica educativa llevada a cabo. Esto hizo necesario que precisemos los siguientes conceptos. En primer lugar, referimos a la Tecnología y a la Tecnología Educativa. En segundo lugar, las concepciones acerca de la enseñanza. En tercer lugar, las concepciones acerca de la Matemática. Finalmente, las concepciones acerca de la enseñanza de la Matemática. El mayor desarrollo del Marco teórico de referencia lo profundizamos en las concepciones acerca de la enseñanza de la Matemática.

Para llevar a cabo la investigación se utilizó un diseño cualitativo, con un alcance descriptivo (Sampieri; 2006). En nuestra investigación realizamos entrevistas semiestructuradas a docentes y alumnos y trabajamos con observaciones y registros de clases. Las observaciones fueron del tipo no participante, donde tomamos nota y registramos lo observado, sin interactuar ni participar en las actividades de las clases.

Vale aclarar que habíamos seleccionado en el proyecto de investigación, una muestra de cinco cursos de Matemática de Escuelas Secundarias de la ciudad de Bahía Blanca en donde se utilice el software GeoGebra. Finalmente esto no se concretó, ya que hubo algunos inconvenientes, como por ejemplo una docente dejó su cargo y otra no se contactó al momento que correspondía realizar la observación.

Precisamos un muestreo por conveniencia, donde seleccionamos a los sujetos a los que teníamos relación por cercanía, por conocimiento de las instituciones y por vínculo con las docentes. Finalmente seleccionamos tres cursos de Matemática de Escuelas Secundarias de la ciudad de Bahía Blanca en donde se utilice el software GeoGebra. Por lo tanto, la muestra quedó definida por tres cursos, un tercero y dos quintos y cuatro docentes. Es decir, una de las docentes fue entrevistada pero no realizamos observaciones en el curso correspondiente.

A partir del objetivo general que guió nuestra investigación, el cual es caracterizar la inclusión de las TIC en las clases de Matemática del nivel secundario, en particular del software GeoGebra, reconocemos que la mayoría de las docentes entrevistadas incluyen la aplicación como una herramienta y como un “auxilio”. Observamos que mayoritariamente las incluyen como herramientas a partir de propuestas didácticas constructivistas, en cierto sentido como herramientas sociales (Vigotsky), al considerarlas como parte de la construcción del mismo conocimiento; donde el estudiante puede probar, visualizar, interpretar, deducir y construir su propio aprendizaje. Es un auxilio para el alumno debido a que es una ayuda, un soporte, debe facilitarle, al poder hacer que su trabajo sea más rápido, pero no resolverle. Asimismo algunas de las profesoras utiliza el software desde un posicionamiento realmente constructivista al considerarlo como parte de la construcción del mismo conocimiento.

Siguiendo la pregunta de investigación general, la cual es ¿Cómo y para qué se incluye el software GeoGebra para la enseñanza en las clases de Matemática? sostenemos que la mayoría de las docentes destacan las características positivas de GeoGebra, las cuales son su utilidad, fácil acceso, sencillo, ágil, popular, completo, gratuito, intuitivo, liviano, permite una doble percepción de los objetos matemáticos y ahorra tiempo. Lo incorporan en el contenido de funciones, ya que se visualiza fácilmente el comportamiento de éstas y los alumnos pueden hacer deducciones con mayor autonomía y obtener generalidades. Concluimos que incluyen GeoGebra de dos formas diferentes, una partiendo de una didáctica basada en teorías constructivistas y otra desde una postura formalista, utilizando la tecnología como artefacto, tanto desde una mirada de la Didáctica General como de la Didáctica de la Matemática y de la Tecnología Educativa. La mayoría de las docentes observadas utiliza el software de la primera manera mencionada, es decir,

a partir de indagaciones, los estudiantes descubrirán características y obtendrán conclusiones. Una profesora incluye el software de la segunda forma mencionada, teniendo como objetivo hacer la misma actividad que habían resuelto manualmente, ahora aplicando GeoGebra. Esta inclusión de la Tecnología es un primer acercamiento a ella y no supone una construcción del conocimiento matemático por parte de los alumnos, sino que solo tiene la intención de que conozcan la aplicación y se familiaricen con ella.

Además de lo planteado hasta aquí, a partir de la triangulación de los datos que recolectamos mediante las observaciones de las clases y las entrevistas a profesoras y alumnos queremos profundizar en los siguientes puntos. En primer lugar, la correspondencia entre las características positivas que planteamos acerca de la descripción del software, con lo percibido por la totalidad de las docentes y por la mayoría de los alumnos en las entrevistas. En segundo lugar, aún cuando predominan las ventajas de esta aplicación, también encontramos algunas desventajas. Visualizamos que existe una correlación entre lo dicho por algunas de las profesoras y por un grupo de estudiantes en torno a las dificultades que se les presentan a algunos alumnos si no le explican el programa previamente. Representa una minoría ya que la mayor parte de los grupos observados tuvieron una gran aceptación del programa, pero resulta interesante mencionarlo ya que en el estado del arte hemos encontrado poco material bibliográfico en donde se mencionan las debilidades del software. También, hallamos como desventaja lo vinculado con el soporte técnico, en la medida en que algunos alumnos no podían descargarlo porque no tenían capacidad en su celular o porque a algunos se les trababa el software. En tercer lugar, visualizamos cierta contradicción entre lo mencionado por una docente en la entrevista, donde sostiene que no está de acuerdo con dar clases en forma tradicional ya que no se logra la atención del alumno, con la clase observada, donde se tiene como objetivo repetir la misma actividad que habían hecho manualmente, ahora con el software. En esta clase, como es un acercamiento inicial al programa, la inclusión de la tecnología puede ser en forma de artefacto para que los alumnos conozcan sus características; siendo ésta una visión artefactual de las TIC. (Álvarez y Méndez; 1995).

Consideramos que GeoGebra es potente para la enseñanza de la Matemática para promover metodologías participativas y significativas, donde el estudiante pueda


construir su propio conocimiento, visualizando, interpretando y logrando hacer deducciones. De esta forma superamos al formalismo, el cual considera al conocimiento como un cuerpo acabado y que antecede al alumno, y partimos desde el constructivismo matemático. Coincidimos con lo propuesto por Guirles quien plantea que *“Sólo se construye lo que se comprende y que sólo se interioriza cuando se comprende. Y esta es la base de todo el aprendizaje matemático”* (2002: 128).

Bibliografía

- ADELL, J. Y CASTAÑEDA, L. (2012). Tendencias emergentes en educación con TIC. En: J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.) Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?13-32. Recuperado de: <https://blogs.ceibal.edu.uy/formacion/tecnologias-emergentes-pedagogias-emergentes/>
- ÁLVAREZ REVILLA Y MÉNDEZ STING (1995). Cultura tecnológica y educación. En: Luis Millán San Emeterio, Juana María Sancho Gil (1995), Hoy ya es mañana: tecnologías y educación: un diálogo necesario.21-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2092941>
- ARRANZ, J. M. y otros (2011). Realidades de GeoGebra. Suma, 9 (2), 7-20. Recuperado de: <https://revistasuma.es/revistas/67-junio-2011/realidades-de-geogebra.html>
- ARRIASSECQ, I. Y SANTOS, G. (2017). Nuevas tecnologías de la información como facilitadoras de Aprendizaje significativo. Archivos de Ciencias de la Educación. 11 (12) Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8291/pr.8291.pdf
- BARAHONA AVECILLA, F. y otros (2015) GeoGebra para la enseñanza de la matemática y su incidencia en el rendimiento académico estudiantil. Revista tecnológica ESPOL-RTE.28 (5),121-132. Recuperado de: <http://www.rte.espol.edu.ec/index.php/tecnologica/article/view/429>

- BORSANI, V. y otros (2012). Iniciando el camino con GeoGebra. Revista do Instituto GeoGebra Internacional de Sao Pablo, 1 (1). Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/IGISP/article/view/8330/0>
- CASTILLO, S. (2008) Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa 11 (2). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=1665-2436&lng=es&nrm=iso
- COLL, C. (2008) Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza N° 72. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/70819/aprender-y-ensenar-con-las-tic-expectativas-realidad-y-potencialidades>
- COTIC, N. (2014) GeoGebra como puente para aprender matemáticas. [Documento en línea]. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado de: www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1179.pdf
- DE PABLOS PONS, J. (1994) Visiones y conceptos sobre la tecnología educativa. En: Sancho Gil, J. (Coord.) (1994). Para una tecnología educativa. (pp. 39-60). Barcelona: Horsori.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada. En: F. Díaz Barriga. Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida (pp. 1-28). México: McGraw-Hill Interamericana.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Diseño curricular para la educación secundaria 3° año / coordinado por Claudia Bracchi. -1a ed. -La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.
- EZQUERRO GARCÍA, M. (2014) Uso de GeoGebra en la enseñanza de la geometría analítica en 4° de la ESO. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6218/browse?value=Ezquerro-Garc%C3%ADa%2C+Marta&type=author>

- FELDMAN, D. (2010) Didáctica general (1ª ed.) Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- GAVARRETE, M. E. (2013) La Etnomatemática como campo de investigación y acción didáctica: su evolución y recursos para la formación de profesores desde la equidad. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 6 (1), 127-149.
- GUIRLES, G. (2002) El constructivismo y las matemáticas. Sigma: Revista de Matemáticas. (21), 113-129 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=803855>
- GVIRTZ, S. (1999) El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970. (Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras) Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1366>
- HERNANDEZ SAMPIERI, R. y otros (2006) Metodología de la investigación. 6ta ed. México: Mc Graw Hill.
- IRIARTE, L. (2014) La educación a distancia en la Universidad Nacional del Sur. Estudio de caso (tesis de maestría, Universidad Nacional de Córdoba).
- LITWIN, E. (2005) Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Compilado por Edith Litwin (1º edic) Buenos Aires: Amorrortu
- MACÍAS, D. (2007) Las nuevas tecnologías y el aprendizaje de las Matemáticas. Revista Iberoamericana de Educación. Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas, 42 (4)1-17. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28151371_Las_nuevas_Tecnologias_y_el_Aprendizaje_de_las_Matematicas
- MAGGIO, M. y otros (2020) Bitácora de Cuarentena, para docentes y pedagogues. Enseñar en tiempos de pandemia 2020, (1) 7-17 Buenos Aires, Sao Pablo. Conversatorio organizado por el Departamento de Educación de la UNCA (Universidad Nacional de Catamarca).



MORENO ARMELLA, L. Y WALDEGG, G. (1992) Constructivismo y Educación Matemática. Educación Matemática, 4 (2), 7-15. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/9535/>