



ENTRE TESIS Y TESISISTAS.
ANUARIO DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN N°2



ISSN 2796-7875

Entre Tesis y Tesistas
Anuario de Ciencias de la Educación
N°1, Mayo de 2021
Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Sur
Av. Alem 235, Bahía Blanca 8000,
Provincia de Buenos Aires, Argentina
N°2, Mayo 2022
Publicación Anual
ISSN: 2796-7875



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación N°2
ISSN 2796-7875

Departamento de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Sur

Director Decano

Dr. Raúl Menghini

Vice-Directora Decana

Mg. Laura Iriarte

Entre Tesis y Tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación

Dirección Editorial

Dra. Verónica Walker

Equipo Editorial

Lic. Vanesa Arias

Lic. Ana Valeria Canova

Lic. Agustina Mosegui

Lic. María Emilia Repetto

Lic. Marian Rivoir Lagleyze

Lic. Julieta Rodera

Revisión Editorial

Dra. María Lorena Montero

Asistencia Técnica

Lic. María Emilia Repetto

ÍNDICE

Presentación.....	4
Perspectivas.....	8
Lea Vezub.....	9
Viviana Mancovsky y Stella Maris Más Rocha.....	26
Irene Laxalt, Iván Surge y Nelson Rios Cardoso.....	36
Relatos de investigación.....	50
Ignacio Fernández Sallustio.....	51
Ma. Luisa Godoy.....	57
Ma. Soledad Gómez.....	67
Marcelo Heredia.....	76
Cintia Marin.....	82
Greta Masini.....	90
Yanela Maurizio.....	98
Bianca Miralles.....	107
Tomás Moyano.....	115
Ma. Camilia Perilli.....	120
Nicolás Schwindt.....	129
Lourdes M. Villaverde.....	133
Diálogos.....	140
Valeria Canova, Elda Monetti, Julieta Rodera, Viviana Sassi y Silvina Spagnolo.....	141
Sandra Alarcón, Miriam Antoñanzas, Vanesa Arias y Marian Rivour Lagleyze	157
Evelyn Arraigada, Romina Cané, Rocío Haag, Agustina Mosegui, Emilia Repetto y Gastón Ruppel Cané.....	167
Reseñas de tesis.....	180
Evelyn Arraigada.....	181
Romina Cané.....	187
Rocío Haag.....	195
Ma. Belén Oliveros.....	200
Ma. Luján Peciña.....	208
Marian Rivoir Lagleyze.....	214
Julieta Rodera.....	220
Gastón Ruppel Cané.....	228
Rocío Selesán.....	236

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 2021 se publicó el primer número de ***Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación***, publicación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, Argentina, que busca promover la reflexión sobre la práctica de la investigación educativa a partir de la sistematización y socialización del trabajo que se realiza en *Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina* de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Dicho espacio curricular se propone orientar y acompañar a las/os estudiantes en el diseño y desarrollo de sus tesinas 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 y colaborativos de formación en investigación.

La preposición ‘entre’ con la que se inicia el título del Anuario tiene distintas acepciones que sugieren relaciones, estados intermedios, colaboración, participación y reciprocidad; las cuales permiten anticipar los complejos entramados que se tejen en las trastiendas de investigación. ***Entre tesis y tesistas*** invita a pensar en relaciones entre sujetos, prácticas 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 periódicamente esta publicación iniciada por docentes del Taller V y las primeras graduadas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

Este segundo número de *Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación* que se publica en 2022 comprende cuatro secciones. La primera, *Perspectivas*, presenta contribuciones de colegas invitadas/os sobre distintos aspectos de la investigación educativa como campo y práctica, la complejidad y los desafíos de su enseñanza, cuestiones relativas a los diferentes modos de producción de conocimientos, etc. El artículo de **Lea Vezub** titulado “La formación en investigación educativa en el grado: dilemas conceptuales, formativos y estrategias de diseño” recorre algunos de los nudos y problemáticas que enfrenta la enseñanza de la investigación educativa en la formación de grado a partir de la experiencia desarrollada en asignaturas de metodología de la investigación educativa en carreras y ciclos de licenciatura en educación en universidades nacionales de nuestro país. Por su parte, el texto “Reflexiones “en voz alta” sobre el acompañamiento académico de una tesis de grado” de **Viviana Mancovsky** y **Stella Maris Más Rocha** presenta, en formato de diálogo, los aportes de las autoras para la problematización de una práctica compleja y poco tematizada que se encuentra atravesada por la construcción de una relación formativa personalizada. A partir de sus experiencias docentes comparten algunas ideas sobre la elección y los primeros contactos entre un/a estudiante y el/la director/a así como aspectos relevantes de la práctica de acompañamiento académico. Finalmente, en el escrito de **Irene Laxalt**, **Iván Surge** y **Nelson Ríos Cardozo** titulado “Lo que las tesis nos dicen acerca de los procesos de formación en investigación en educación” se analizan los *modus operandi* de trabajos finales para la obtención del grado de licenciatura en carreras de Educación Inicial y Ciencias de la Educación en una universidad pública. El artículo invita a reconocer las tesis como potentes indicadores o unidades de análisis para estudiar la formación de estudiantes en la práctica de la investigación de fenómenos educativos.

La sección *Relatos de investigación* reúne producciones de tesistas que cursaron el Taller Integrador V durante el ciclo lectivo 2021. El singular contexto de pandemia que llevó a la virtualización de las actividades académicas durante gran parte de ese año, aporta una nueva complejidad a las prácticas formativas en investigación educativa. La sección presenta los siguientes escritos: “Construcción de una problemática. Desafíos y virtudes del proceso de investigación” de **Ignacio Fernández Sallustio**; “Relato de un viaje hacia un nuevo destino: el proyecto de la tesina” de **María Luisa Godoy**; “Todas

las alegrías bajo el sol” de **María Soledad Gómez**; “La educación universitaria en contextos de encierro. Un estudio de caso en la Unidad Penal n° 4 de Bahía Blanca” de **Marcelo Heredia**; “RELAT and O. Conversatorio sobre la elaboración de un proyecto de tesis” de **Cintia Marin**; “La elaboración del proyecto de tesina como oportunidad y construcción colectiva” de **Greta Masini**; “Los desafíos de comenzar con el proceso de elaboración de tesina” de **Yanela Maurizio**; “Instrucciones para la realización de un proyecto de tesina” de **Bianca Miralles**; “Ir y volver e ir” de **Tomás Moyano**; “El desafío de apropiarme del oficio de investigar” de **María Camila Perilli**; “La investigación y sus laberintos” de **Nicolás Schwindt** y “En retrospectiva: la construcción del proyecto de tesina” de **Lourdes Villaverde**.

La tercera sección titulada **Diálogos** presenta una serie de entrevistas grupales que tuvieron como eje los procesos de evaluación de los distintos momentos de elaboración de una tesis, recuperando la perspectiva de diferentes actores. Las conversaciones giraron en torno a un tema que fue abordado en el artículo de Pablo Vain correspondiente a la sección Perspectivas del primer número del Anuario¹. En el primer texto de esta sección titulado “La experiencia docente de dirigir y evaluar tesinas de grado: miradas, relaciones y desafíos” Ana Valeria Canova y Julieta Rodera comparten el diálogo que mantuvieron con **Elda Monetti**, **Viviana Sassi** y **Silvina Spagnolo**. El segundo escrito de Vanesa Arias y Marian Rivoir Lagleyze se denomina “La evaluación de una tesis como práctica comprometida” y reproduce la entrevista realizada a **Sandra Alarcón** y **Miriam Antoñanzas**. Por último, en el texto “Lo que sentimos que se pone en juego cuando evalúan nuestra tesis: experiencias de graduadas/os en Ciencias de la Educación” Agustina Mosegui y María Emilia Repetto presentan la entrevista realizada con **Evelyn Arraigada**, **Romina Cané**, **Rocío Haag** y **Gastón Ruppel Cané**.

La última sección **Reseñas de tesis** reúne reseñas de las tesinas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS que se defendieron durante el año 2021². La sección presenta “Educación y extensión en programas y museos universitarios. El programa educativo ‘Arqueología en Cruce’, Departamento de Humanidades,

¹ Se trata del artículo “Evaluar una tesis como práctica política: rituales, relaciones de poder y compromisos éticos” de Pablo Vain (2021). Disponible en: <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5620>

² Se incluye en este segundo número la reseña de una tesina defendida en el año 2020 que fue incorporada en el primer Anuario.

Universidad Nacional del Sur” de **Evelyn Daniela Arriagada**; “Formación de niñxs en fábricas recuperadas. desde la experiencia de educación popular en INCOB” de **Romina Cané**; “Los sentidos y saberes que los/las estudiantes de la Universidad Nacional del Sur atribuyen a su participación en proyectos de extensión y/o voluntariado para su formación profesional” de **Rocío Haag**; “El derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad. el caso de la Universidad Nacional del Sur (2008-2018) de **María Belén Oliveros**; “Políticas de inclusión de personas con discapacidad: el caso de Scouts de Argentina Asociación civil” de **María Luján Peciña**; “Saberes docentes acerca de la Educación Sexual Integral: un estudio de casos en Bahía Blanca” de **Marian Rivoir Lagleyze**; “Regulaciones, experiencias y sentidos del trabajo docente universitario: el caso de la Universidad Nacional del Sur” de **Julieta Rodera**; “Reconfiguraciones del trabajo docente en el nivel inicial en contexto de pandemia (Bahía Blanca)” de **Gastón Ruppel Cané**; “Inclusión de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza de las y los estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional del Sur” de **Rocío Aldana Selesán**.

Esperamos que este segundo número continúe siendo fuente de intercambios y reflexiones fructíferas para el campo de la investigación educativa, su práctica y formación. Como ya dijimos, la primera parte del título, *Entre tesis y tesistas*, invita a pensar en relaciones entre sujetos, prácticas 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. Agustina Mosegui

Lic. María Emilia Repetto

Lic. Marian Rivoir Lagleyze

Lic. Julieta Rodera

Dra. Verónica Walker



PERSPECTIVAS

Entre tesis y tesis. Anuario de Ciencias de la Educación N°2
ISSN 2796-7875



LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL GRADO: DILEMAS CONCEPTUALES, FORMATIVOS Y ESTRATEGIAS DE DISEÑO

Lea Vezub

lvezub@unm.edu.ar

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA
Dpto. de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Moreno

Introducción

En las últimas décadas varios trabajos han recurrido a la metáfora de la “cocina”, la “trastienda” y los “gajes del oficio” para aludir a las formas en las cuales se aprende a investigar y se incorporan los saberes, procedimientos, actitudes y las reglas implícitas de la investigación (Bourdieu, 1979; Wainerman y Sautu, 1997; Tenti Fanfani, 2010). En dicha perspectiva, en otro trabajo hemos sostenido que uno de los principios para la formación de investigadores, *es la investigación como práctica* (Vezub, 2020). Con ello queremos decir que sólo una parte del aprender a investigar se realiza mediante la lectura y el auxilio de los manuales o textos metodológicos. Aunque estos son imprescindibles y cumplen un papel central, tanto en los inicios, cuando se dan los primeros pasos en la profesión académica, como en las etapas más avanzadas de la formación en investigación social y educativa, durante el posgrado. Sin embargo, muchas veces la lectura metodológica, la discusión y reflexión de las bases epistemológicas, es descuidada; aunque esta resulta fundamental para avanzar en el desarrollo de proyectos de envergadura, en redes de producción de conocimiento conectadas a nivel regional y global y situar el avance de los equipos en las discusiones, líneas y métodos de investigación trazando y mapeando las contribuciones propias.

En tanto práctica y habilidad -más o menos sofisticada- la investigación requiere ser ejercitada, puesta en acción por los y las estudiantes en distintos niveles de aproximación e involucramiento. Esto puede realizarse a través de experiencias directas, participando en proyectos de investigación en las universidades e instituciones de formación, mediante la realización de trabajos de campo, análisis de archivos, de documentos o; a través de ejercicios de elaboración de instrumentos, de sistematización de información ya recogida por los equipos; también por medio del análisis crítico y la

reconstrucción de los componentes del diseño que subyacen en los artículos de investigación.

A partir de la experiencia desarrollada en las asignaturas de metodología de la investigación educativa a nuestro cargo³, en esta oportunidad y en continuidad con dicho principio (la investigación como práctica) profundizaremos en los dilemas conceptuales y epistemológicos que enfrenta la formación de las primeras nociones metodológicas en las carreras y ciclos de licenciatura en educación. Analizaremos en primer lugar algunas decisiones referidas a la organización del programa, la secuenciación de los contenidos y el trabajo final de evaluación, como aspectos dilemáticos y claves del proceso formativo. En segundo lugar, desarrollaremos un esquema conceptual y metodológico que vertebra la propuesta y el trabajo de inmersión en la investigación educativa que realizamos con los y las estudiantes a lo largo del cuatrimestre y que luego proseguimos en la formación de posgrado, con los tesisistas: los *dominios de la investigación educativa*.

Dilemas en la planificación y la enseñanza en investigación

Los planes de estudio suelen variar en la cantidad y la disposición de las materias de metodología e iniciación en la investigación, es decir el momento en el cual los y las estudiantes comienzan a tener contacto sistemático con la teoría y la práctica de la investigación. En el primer número de este Anuario otras colegas han examinado las particularidades que presenta la ubicación de estas asignaturas en diferentes casas de estudios y los cambios que atravesaron hacia modalidades centradas en la dinámica de taller y el acompañamiento de los estudiantes para la producción de los trabajos finales y de tesis que los conducen a su graduación (Walker, 2020; Alzamora, 2020). De las clásicas metodología de la investigación I y II y de la fragmentación teoría – métodos que iniciaba con lo cualitativo y luego derivaba en la estadística educativa y los métodos cuantitativos (o viceversa), hoy se observan nuevas formas de organización y denominaciones: investigación socioeducativa, taller de proyecto, taller de producción y sistematización de tesis, etc. Ello ha dado lugar a su vez a otros procesos, de carácter aún

³ Se trata de las materias “Metodología de la Investigación Educativa” del Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria de la Universidad Nacional de Moreno y “Epistemología e Investigación en Educación” del Ciclo de Licenciatura en Gestión Educativa de la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz; experiencia que se continúa en los talleres con Tesisistas de Posgrado en el área de estudios sobre formación docente.

incipiente: la ampliación de los contenidos programáticos y el replanteo de las estrategias de enseñanza. Entre las cuales se destaca la necesidad de fortalecer los procesos de tutoría y la inclusión de los estudiantes en las prácticas de investigación de manera progresiva y articulada entre los diversos trayectos que constituyen el área de formación metodológica e investigativa. Sin embargo, todavía no se han consolidado formas de abordar con rigurosidad la formación en investigación y persisten numerosos problemas en la formación metodológica de las nuevas generaciones de investigadores (Vezub, 2020), por lo que este trabajo se propone contribuir a dicho debate.

En el caso de la Universidad Nacional de Moreno, el Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria -dirigido a quienes ya poseen título docente- cuenta con una metodología de la Investigación Educativa que se cursa en primer término y se articula luego con dos talleres de Proyecto en los cuatrimestres subsiguientes, orientados a acompañar la elaboración del trabajo final de sistematización que conduce a la graduación. Este se realiza mediante un coloquio y defensa frente a un tribunal examinador, conformado a tal efecto durante los turnos de mesas de examen. El trabajo final puede asumir diversos géneros. Uno de ellos es la investigación que se expresa como producto en el informe o monografía; los otros son el ensayo; la sistematización de experiencias pedagógicas y; la elaboración de un proyecto / propuesta de intervención para las instituciones educativas a partir de la identificación de una problemática.

Cualquiera de los géneros y presentaciones que elijan los y las estudiantes para su trabajo final, se nutre de las nociones, herramientas, técnicas y formas de indagación de la realidad escolar y social abordadas en el curso preliminar de metodología de la investigación educativa, el cual sienta las primeras bases para efectuar el distanciamiento sujeto – objeto de conocimiento, el extrañamiento de la mirada, la ruptura epistemológica. Esta primera asignatura brinda elementos para comenzar a definir y recortar un problema; a plantear hipótesis, conjeturas e interrogantes sobre el objeto de estudio. Con el trabajo final de sistematización se espera recuperar los diferentes recorridos teóricos y tradiciones disciplinares que transitaron los estudiantes a lo largo del ciclo de la licenciatura para efectuar su propio recorte, aporte y también, resignificar la experiencia y formación docente previa.

Quienes integramos materias y espacios curriculares del área de metodología de la investigación, atravesamos una serie de tensiones en el momento de la elaboración de los programas. Estos pueden ser pensadas como dilemas⁴, sin pretensión de agotarlos, nos referiremos a los siguientes:

- Dilema 1: *¿cómo y cuándo incluir las nociones y fundamentos epistemológicos de la investigación educativa en el programa y durante la secuencia formativa?*
- Dilema 2: *¿es posible diseñar y llevar adelante con los y las estudiantes un plan de investigación durante el curso? ¿De qué manera hacerlo y en qué momento comenzar con el diseño del proyecto de investigación?*
- Dilema 3: *¿cómo articular los diferentes intereses imbricados en el proceso de investigación y generación de conocimiento para que los y las estudiantes trabajen en torno de problemas educativos relevantes?*

Si bien en parte estas tensiones son comunes a las que enfrenta toda programación de la enseñanza en la educación superior y remiten a cuestiones que han sido largamente tratadas por la didáctica del nivel: la relación de profesores y estudiantes con los contenidos, cómo y cuándo enseñar, la tensión entre extensión de los programas y los tiempos de aprendizaje, la duración breve de los calendarios académicos, las horas asignadas en los planes de estudio a las materias, la relación entre el conocimiento que se transmite y las demandas de las profesiones en los escenarios actuales, frente a la tradición enciclopedista de nuestras universidades y la formación en competencias profesionales, entre otros (Zabalza, 2007; Ángulo Rasco, 2011). En el caso de la formación en investigación estas decisiones didácticas asumen aristas particulares, sobre todo en las Ciencias Sociales y Humanas en contraste con el modelo evidenciado generalmente en el seno de las Ciencias Exactas y Naturales.

En este último conjunto de disciplinas las nuevas generaciones se incorporan tempranamente a los equipos y proyectos en curso, se forman trabajando a tiempo completo mediante becas y programas dirigidos por investigadores más experimentados

⁴ Situación en la que es necesario elegir entre dos opciones igualmente buenas o malas. Fuente: Diccionario RAE: <https://dle.rae.es/dilema?m=form>

que proporcionan desde el financiamiento hasta los temas – problema y los estudiantes en formación comparten un espacio de socialización profesional y académica (“el laboratorio”) con distintas generaciones de investigadores (Wainerman, 2020). Por el contrario, en las Ciencias Sociales las oportunidades de participar e integrarse a un equipo son menores, por lo tanto, el trabajo de realización de las tesis y tesinas es más solitario para los estudiantes e investigadores en formación. También hay un menor número de investigadores con experiencia y dedicación a tiempo completo en las universidades para dar seguimiento a los que recién se inician; la elección de los temas y marcos teóricos generalmente queda bajo la responsabilidad individual de éstos, con la orientación de los tutores que no siempre tienen las condiciones y formación suficiente para proporcionar una orientación adecuada, generando altas cuotas de incertidumbre en los y las estudiantes y demorando las instancias finales de graduación.

Con la intención de sortear las dificultades señaladas, hemos desarrollado en el transcurso de más de 10 años algunas estrategias didácticas para la formación en investigación educativa en etapas tempranas, implementamos diferentes actividades, aproximaciones, secuencias y formas de organizar el curso que han sido ajustadas a partir de la retroalimentación de los propios alumnos y de la reflexión sobre nuestra práctica docente, también del intercambio con las demás cátedras y colegas del área. En líneas generales el diseño y esquema de trabajo, cuyas líneas principales presentamos en este artículo, funciona como primera aproximación a la investigación y es valorado positivamente por los y las estudiantes al finalizar el cuatrimestre, en las instancias de las evaluaciones finales, donde destacan los aprendizajes generados para su desarrollo, actuación profesional y formación en investigación.

En relación con el *primer dilema* el programa de la materia comienza por introducir a los y las estudiantes en la discusión acerca de los paradigmas de investigación en las ciencias sociales y de la educación. Esa primera unidad que resulta ardua, es objeto de sucesivas aproximaciones a lo largo de todo el curso:

“Existen distintas maneras de organizar los cursos, talleres y seminarios de metodología. Las nociones teórico-metodológicas básicas, junto con las discusiones epistemológicas, son imprescindible para brindar el marco conceptual de la investigación en virtud de lo señalado y, deben estar no solo

al inicio, sino acompañar todo el curso. Pero llegado a un punto, es preciso poner en práctica y ejercitar las diferentes instancias de la investigación para aprehender el oficio: desde la formulación de un plan, hasta la comunicación / publicación de los resultados” (Vezub, 2020, p. 15).

De este modo la secuencia comienza con una panorámica de los diversos paradigmas y disputas en la investigación social y educativa, con especial énfasis en las tradiciones vinculadas con la teoría interpretativa, socio-crítica y la etnografía educativa. Se trata en particular de que los y las estudiantes interioricen que no existe “el método científico” en singular, la unidad de las ciencias, un método único -tampoco en el seno de una disciplina-, como sostienen las posiciones empiristas y el empirismo lógico, para analizar a la investigación desde una perspectiva historicista y constructivista (García, 2007).

Para facilitar el aprendizaje de estos conceptos y debates se presenta un esquema de análisis que consiste en pensar la investigación y los paradigmas a partir de 4 dominios: el ontológico, el teórico, el heurístico y el epistemológico (ver próxima sección). Estos dominios por una parte estructuran y organizan el estudio y análisis de los paradigmas de la investigación durante la primera unidad al permitir su comparación, pero, por otra parte, vertebran la totalidad de la propuesta formativa y de las actividades prácticas, ejercicios, lecturas y trabajos de evaluación que se realizan. El desarrollo de cada paradigma, además, profundiza la conceptualización de un dominio particular.

Al leer artículos de investigación, por ejemplo, los paradigmas vuelven retomarse, al igual que cuando se debaten los problemas y objetivos de los diseños de investigación y marcos teóricos, en las unidades correspondientes. Se discute la correlación entre los abordajes metodológicos, el planteo de problemas y las formas de construcción e interpretación de los datos empíricos, el tipo de fuentes que son privilegiadas en cada investigación, las formas de presentar los resultados, el tipo de relación sujeto – objeto, los propósitos y el tipo de conocimiento que se busca producir, etc. Estos elementos forman parte de la elucidación de los paradigmas y de los debates epistemológicos de la investigación educativa.

En relación con el *segundo dilema*, luego de haber intentado otras opciones menos exitosas y más frustrantes⁵, decidimos dejar la elaboración “desde cero” o completa de un diseño de investigación con los y las estudiantes. Esta se realiza en las instancias y cursos siguientes del plan de estudios (Taller de Proyecto I y II), cuando los estudiantes han incorporado las primeras nociones y herramientas metodológicas y experimentaron algunos desafíos previos que les sirven de inducción para asumir la complejidad que implica elaborar un plan completo. Esto no significa que la temática del diseño de investigación -aspecto clave de la formación en investigación- no se aborde en el curso.

En lugar de ello, realizamos una estrategia de aproximación al diseño de investigación diferente que consiste en *analizar artículos de investigación y reconstruir su diseño*. A través de diversas actividades se van reelaborando e infiriendo los componentes del plan, desde los resultados de la publicación. De este modo los y las estudiantes reescriben el plan que pudo haber dado origen al artículo leído, analizan el paradigma y la metodología. Finalmente deben elegir uno de los objetivos y dimensión de análisis de dicho trabajo para elaborar el instrumento de recolección de información utilizado y/o pensar uno nuevo u otra fuente de información para analizar un aspecto no indagado por la investigación en sus instituciones educativas, contextos de desempeño o inserción profesional futura. Este ejercicio forma parte del trabajo final de evaluación del curso y se construye a lo largo de varias unidades, en donde los y las estudiantes recurren a los fundamentos, a las diversas nociones, temáticas, contribuciones metodológicas y autores que se abordan en cada unidad.

El *tercero de los dilemas* que se plantea en la enseñanza de la investigación requiere atender a dos cuestiones de diferente naturaleza. La primera es la de los intereses

⁵ “El tema de la dimensión emocional está casi ausente en la bibliografía sobre la formación de investigadores” (Wainerman, 2020), en este ámbito problemático, nos referimos al poco éxito y a los sentimientos de frustración que surgen al proponerle a los estudiantes desarrollar un anteproyecto de investigación en estas primeras instancias. Los estudiantes se sienten sobre exigidos por una tarea para la que aún no están preparados. En primer lugar, porque nuestro curso se ofrece al inicio del ciclo de licenciatura, del plan de estudios, cuando los y las estudiantes recién están cursando su primer cuatrimestre. Por lo tanto, aun no tienen elementos para definir un problema educativo a investigar. Segundo, aun si alcanzan a elaborar el diseño, difícilmente este pueda implementarse mediante un trabajo de campo y la recolección de información por la duración cuatrimestral de la asignatura. Tercero, tampoco han realizado aun los aprendizajes necesarios para seleccionar y delimitar el marco teórico mínimo para formular un plan de investigación por lo que los proyectos suelen ser poco relevantes y carecer de una adecuada justificación.

diversos que se articulan en la formulación de un plan de investigación y en el proceso de hacer investigación, derivada de la concepción epistemológica y formativa que sostenemos. Mientras que la segunda, es de índole disciplinar y está vinculada al campo de la investigación educativa en general.

Sobre lo primero, partimos de considerar que el diseño y realización de una investigación articula diversos intereses (Figura 1), que se entrelazan tanto en el momento de formulación del plan de investigación, como durante su puesta en marcha y ejecución. Se trata de conjugar aspectos que involucran tanto al desarrollo personal y profesional de los y las estudiantes en formación como de efectuar contribuciones a un campo disciplinar.

Figura 1: Intereses que convergen en el diseño y desarrollo de la investigación educativa



Fuente: elaboración propia

Toda investigación necesita del interés y de la motivación personal, estas son fundamentales para mantener la dedicación que se requiere a largo plazo. Pero las temáticas y problemas a investigar no derivan solo de aquello que resulta significativo de manera personal, surgen de una convergencia de múltiples factores. Entre ellos, Bellei (2013) señala además de las motivaciones, experiencias e intereses personales, al contexto y la participación en los equipos de trabajo; las coyunturas socioeducativas que

brindan problemas emergentes y las convicciones políticas. A ello se debe agregar que es preciso el conocimiento del campo y de la disciplina. Recomiendo a los estudiantes y tesisistas aprovechar su experiencia y formación de base previa, como fuente a la que recurrir para identificar problemas, pero a la vez les aconsejo distanciarse de dicha experiencia para pensarla como objeto de conocimiento -no de intervención o de práctica- y estudiarla desde alguna dimensión, actor, perspectiva o fuente aun no explorada; producir un salto, una ruptura, aventurarse, ir más allá de lo conocido y generar una pregunta genuina de conocimiento, indagar sobre aquello que los preocupa pero produciendo el extrañamiento necesario para convertirlo en un problema diferente al de la acción cotidiana, alejándose -pero tomando nota- de sus supuestos:

“La transformación de inquietudes personales en preguntas de investigación científica es un proceso particularmente complicado en áreas como la sociología de la educación, en que -por una parte- dada nuestra larga experiencia colectiva como alumnos, todos somos en buena medida expertos y -por otra- muchas veces existe una consolidada conversación pública sobre la materia, frecuentemente formulada como ‘problemas que resolver’” (Bellei, 2013, p. 122).

Para ello hay que recurrir siempre a la búsqueda de antecedentes para establecer la conexión entre el recorte del objeto / problema que se plantea y su inscripción en el campo de conocimiento (ello conecta los intereses personales con los del desarrollo de la disciplina). Es importante que la producción personal se ubique, en tanto trabajo de investigación, en un área de estudios y tradición específica para efectuar un aporte y discusión en relación con una tradición y área de investigación. Antonio Nóvoa (2015) proporciona una serie de consejos a los jóvenes historiadores de la educación que hacemos extensivos a la investigación educativa en general. Para investigar -recomienda el investigador portugués de larga trayectoria- “conócete a ti mismo”, no selecciones los temas por catálogo o mera conveniencia, busca los temas que te preocupen y tienen sentido; en segundo lugar, aconseja conocer bien las reglas de la disciplina, pero sin dejar de arriesgar y trasgredir.

Si bien los textos de metodología suelen ubicar la definición y recorte del objeto que culmina con el planteo del problema, como una de las primeras cuestiones a abordar en el diseño de una investigación, un proyecto no siempre se inicia con dicho planteamiento y se requiere de un arduo trabajo hasta lograr pasar de la mera enunciación de un tema a un problema de investigación. Esta es una tarea que exige de mucho acompañamiento en el inicio durante la formación, en el trabajo con los y las estudiantes. A veces el origen de un proyecto puede ser una fuente encontrada de manera azarosa en el archivo, notas marginales en una fotografía o en documento de una institución, libros de actas descartados y olvidados de una escuela, un informante que se resiste a abrirnos una puerta o brindarnos un registro de una escuela pueden ser la oportunidad para replantearnos el rumbo de una investigación:

“Me gustaría poder decir que la investigación sobre la historia de la prisión argentina, que ocupó varios años de mi vida y culminó en un libro de escala desmesurada, nació de la reflexión sistemática sobre los problemas planteados por la bibliografía más sofisticada acerca del tema. Pero lo cierto es más bien lo contrario. Es el fruto, lejano y apenas reconocible, de un hallazgo casual ocurrido durante una errática experiencia de archivo” (Caimari, 2017, p. 21).

En muchas ocasiones los trabajos finales de sistematización e investigación de grado también tienen intereses prácticos, vinculados a los ámbitos de actuación docente y/o profesional de los y las estudiantes, particularmente cuando se trata de ciclos de licenciatura o complementación curricular. Dichos intereses predominan y son más explícitos en algunos de los géneros del Trabajo Final de grado que eligen, por ejemplo en el Proyecto de Intervención Educativa, pero no están del todo ausente en los demás.

Como parte de la didáctica⁶ para afrontar el dilema que conlleva articular los diversos intereses mencionados, en el curso se trabaja con pocos temas, hasta tres temas-problemas en torno de los cuales los y las estudiantes se dividen, de acuerdo con sus

⁶ “Podemos decir, entonces, que los dos definiens básicos de la Didáctica se refieren, por una parte, a la enseñanza en términos genéricos como ámbito a estudiar y, por otra, a una serie de características o condiciones que tal enseñanza debe poseer (que facilite el aprendizaje, que presente contenidos valiosos, que la presentación se haga de modo adaptado a los aprendices, etcétera)” Zabalza, 2007, p. 493.

intereses para la elaboración del trabajo final: la reconstrucción del diseño de una investigación a partir de la lectura crítica de los resultados publicados en un artículo de revista científica. Los ejes temáticos y objetos de indagación se identifican de manera conjunta durante las clases a través de distintas dinámicas en las cuales se elabora un mapa de problemas de la escuela secundaria, del trabajo docente, o de la función directiva, según cada curso. A su vez el equipo docente propone investigaciones relevantes del campo vinculadas a la orientación de la licenciatura⁷. Las investigaciones seleccionadas sirven de este modo como modelo y permiten la integración de diferentes nociones y métodos que han sido tratados a lo largo de la materia.

Una breve nota respecto de la segunda cuestión involucrada en los diversos intereses que se imbrican en la selección de temas conduce a pensar la relevancia y justificar la pertinencia de las temáticas y objetos de investigación que los y las estudiantes proponen para elaborar sus tesinas, trabajos finales de graduación y aprobación de los cursos metodológicos. Como ha señalado Walker (2021) una de las aristas a examinar es preguntarse por la responsabilidad institucional en la elección de los temas para superar los intereses personales. El debate conduce a pensar en la constitución del campo, en la necesidad de construir perspectivas sobre las diferentes áreas de la investigación educativa para superar la fragmentación y dispersión que lo caracteriza (Cf. Tenti, 2010; Sancho, 2010).

En el terreno estrictamente formativo, dada la escasa experiencia y conocimiento del campo que tienen los y las estudiantes en las etapas iniciales, es preciso orientarlos hacia problemas relevantes y ayudarlos a inscribir sus preocupaciones en líneas y tradiciones de investigación. Para ello dos de las estrategias que utilizamos son: la organización de paneles con investigadores que trabajan temáticas que se ubican en el área del plan de estudios e inserción profesional de los futuros graduados y; la inclusión de una unidad final en el programa de la materia sobre la investigación educativa en la

⁷ En Metodología de la Investigación Educativa correspondiente al ciclo de Gestión Educativa de la UNSO, por ejemplo, seleccionamos investigaciones relacionadas con la función directiva, la tarea y formación de los equipos de gestión, las problemáticas de mejora y calidad de las instituciones, el desarrollo profesional de los equipos docentes, entre otras. En el Ciclo de Licenciatura en Educación Secundaria, se priorizan investigaciones sobre las reformas y políticas del nivel secundario, el trabajo y las condiciones de los profesores, las desigualdades en la escuela secundaria, el uso de las TIC en la escuela secundaria, etc.

Argentina. Allí se hace un breve paneo de las principales áreas de estudio y producción de conocimiento, seleccionando algunas investigaciones representativas de cada una.

Los dominios como estrategia en la formación y en la investigación

Como mencionamos al inicio, la propuesta y el desarrollo de la asignatura se vertebra a partir de un esquema analítico – conceptual que se aborda progresivamente mediante diversas actividades, trabajos prácticos y en la elaboración del trabajo final de evaluación. Este esquema -que de manera preliminar ya hemos presentamos (Vezub, 2020; 2014)- consiste en pensar la investigación a partir de cuatro dominios básicos. Se trata de un diseño conceptual y operativo con fines principalmente formativos que permite a los estudiantes tanto la apropiación de las nociones y discusiones básicas vinculadas a los paradigmas de las ciencias sociales, como la lectura inteligente de investigaciones y, la incorporación de las primeras herramientas del proceso de formulación de un objeto y pregunta propia de indagación.

De este modo, consideramos que la didáctica de la investigación puede ser organizada mediante los siguientes cuatro dominios en el proceso de producción de conocimiento: *ontológico*; *teórico – conceptual*; *heurístico* y; *epistemológico*⁸. Definimos a los dominios como distintos aspectos o dimensiones que en primer lugar se distinguen en cada paradigma, debido a que su contenido difiere en cada tradición de investigación; pero asimismo estos dominios son aspectos que los estudiantes pueden identificar en el desarrollo de una investigación concreta y en la lectura de resultados, de artículos científicos. Por lo tanto, este esquema se utiliza para analizar cómo la investigación responde a distintos intereses y métodos; pensar el tipo de decisiones que toma el investigador sobre diversos componentes del diseño y organizarlas a partir de estas grandes cuestiones presentes en todo proceso de investigación.

El *dominio ontológico* se refiere a la base material y al tipo de fenómenos, procesos y objetos que son estudiados por la investigación y/o que son alcanzados por un paradigma en particular como parte de sus problemas, preguntas, áreas y tradiciones

⁸ La definición de estos cuatro dominios se inspira en lo planteado por Rolando García (2007) y Piaget (1967) en relación con la epistemología y los sistemas de clasificación de las ciencias. En dichos trabajos los autores plantean que las ciencias pueden pensarse a partir de cuatro niveles: material, conceptual, epistemológico interno y derivado.

validadas de estudio. En el dominio ontológico se caracteriza cuál es el recorte y los problemas bajo estudio; el tipo de propiedades y los rasgos que se les atribuyen a los objetos que se investigan. Algunos interrogantes claves para trabajar en relación con este dominio de la investigación son: cuál es la problemática, de qué manera se caracteriza al objeto de estudio, qué tipo de preguntas se formulan, cómo se definen a los hechos y procesos sociales y educativos, qué tipos de variables, elementos, aspectos de la realidad educativa se incluyen y cuáles se excluyen. Como se puede apreciar la respuesta que se proporcione a estos interrogantes está vinculada con el siguiente dominio.

El *dominio teórico – conceptual* proporciona las nociones y teorías que permiten analizar, interpretar, explicar y relacionar los datos y fenómenos a los que se refiere el dominio anterior, la base empírica de la investigación. Está constituido por el entramado de teorías y conceptos, nociones, proposiciones que en diferentes niveles de abstracción y formalización sirven para ordenar, sistematizar, clasificar la base empírica, los procesos bajo estudio. “Denomino teoría a un conjunto coherente de proposiciones que interrelaciona principios, definiciones, tesis e hipótesis y sirve para organizar lógicamente la interpretación de la realidad empírica” (Minayo, 2009, p. 145). El dominio teórico - conceptual responde a la pregunta con qué analizo el material, se refiere al entramado de teorías y a los conceptos y categorías analíticas centrales que utiliza el investigador para ordenar, explicar, interpretar, comparar y analizar su objeto de conocimiento.

“Ninguna situación, ningún objeto, ni ninguna práctica se agotan por medio de un número finito de rasgos descriptivos: el uso de otros interrogantes, de otros intereses de conocimiento y de otros ángulos sociológicos, siempre hace posibles las descripciones inéditas (...) El estudio sociológico supone implementar *un estudio comparativo* que saque a la luz todo lo *invariante* y *específico* que hay en las situaciones descritas en relación con una serie de otras situaciones” (Lahire, 2006, p. 36).

El *dominio heurístico* es el que habitualmente se ha asimilado al método (etnográfico, narrativo, cualitativo, historia de vida, estudio de caso, biográfico, cuantitativo, etc.) y a las técnicas de recolección, procesamiento de la información, determinación de muestras, unidades de análisis; criterios de selección de casos y fuentes.

Sin embargo, el dominio heurístico no se refiere solo a los aspectos técnicos o procedimientos de la investigación -aunque por supuesto los incluye- sino, al modo en el cual estos responden de manera particular a la solución de un problema determinado; abarca por lo tanto los modos de producción de los datos y no solo su mera recolección.

Es sabido que la información no está disponible allí para ser recogida y que el diseño de los instrumentos, la selección de las fuentes, los archivos que consultamos y aquellos documentos que desechamos, los focos de la observación en el aula, en las instituciones o en sus alrededores, por ejemplo, dependen de las preguntas de la investigación; de la definición del problema, tanto como de las hipótesis, supuestos y conceptos con los cuales nos aproximamos a los objetos de estudio, es decir de la teoría. Por lo tanto, las decisiones metodológicas nunca son solo instrumentales (Vezub, 2020).

Finalmente, el *dominio epistemológico* permite adentrarse en las relaciones sujeto – objeto de conocimiento durante el trabajo de campo, analizar las cuestiones derivadas de la doble hermenéutica en las ciencias sociales, la implicancia del investigador y la reflexividad (Giddens, 2007; Olivier de Sardán 2013). En este plano se ubican las finalidades y propósitos -que en un sentido más amplio- persigue la producción de conocimiento, el posicionamiento del investigador y su lazo con las tradiciones que lo preceden, las líneas y el campo en el cual se inscribe, las relaciones con otras disciplinas y campos de estudio. Corresponde a este dominio epistemológico ejercer la denominada ruptura y vigilancia epistemológica (Wacquant, 2018), establecer la rigurosidad del proceso de investigación para evitar los riesgos de la denominada *sobreinterpretación* en las ciencias sociales.

Al respecto, si bien excede a los alcances fijados para este trabajo, de manera sucinta diremos que la sobreinterpretación ocurre en primer lugar cuando se descuida la base empírica y material (los datos) en la que deben fundarse / ligarse las interpretaciones y cuando no se explicitan los modos de obtención / fabricación de los datos. La sobreinterpretación ocurre ante la ausencia de vigilancia metodológica o argumentativa. Es un “déficit de sentido” que omite los demás significados que pueden portar los datos (Olivier de Sardan, 2013), o bien deforma los sentidos, fuerza los principios teóricos o selecciona como ejemplos datos que coinciden con las presunciones o teorías que se

quieren demostrar, argumentar; también ocurre al realizar “interpretaciones contundentes” apoyadas en un número insuficiente de material empírico (Lahire, 2006).

Más y mejor formación en investigación

Actualmente nadie duda de que la investigación en educación debe desempeñar un papel fundamental ya sea en la mejora de las políticas, de los sistemas y de las prácticas educativas (Sancho, 2010) como en la propia ampliación del conocimiento; que es preciso fortalecerla, asignándole mayores recursos y mejorando los canales de difusión de sus resultados. Ello requiere por una parte mejorar la calidad y aumentar la inversión asignada a la investigación -a los equipos y centros en funcionamiento- y por la otra, robustecer los procesos de formación de las nuevas generaciones de investigadores en educación.

En ese escenario es que cobra sentido el análisis sistemático de los procesos implicados durante la formación, tanto en el grado como en el posgrado, para avanzar en una didáctica de las operaciones cognitivas que realizan los investigadores durante sus prácticas. Es preciso elevar y ampliar la calidad de la formación metodológica y entenderla como un proceso articulado entre el grado y el posgrado.

A tal fin en este trabajo recorrimos algunos de los nudos y problemáticas que enfrenta la enseñanza de la investigación durante los primeros cursos: ¿que cada estudiante elija libremente su tema en base a sus intereses o, al contrario, trabajar en torno a algunos ejes temáticos relevantes comunes, acordados para todo el grupo? ¿Llevar adelante un diseño completo en el primer curso de metodología o posponer dicho desafío para más adelante? ¿Mediante qué otras actividades metodológicas introducir en la tarea y práctica de la investigación? ¿Cómo utilizar los artículos científicos en la formación en investigación? ¿Es posible dar coherencia, solidez y rigurosidad al proceso de formación en investigación a través de los cuatro dominios de trabajo presentados? Sin duda que las respuestas no son unívocas y dependen de la organización que adopte cada plan de estudio y curso en particular, entre otros factores, pero esperamos haber contribuido al debate y a seguir revisando la formación de las nuevas generaciones de investigadores en educación.

Referencias Bibliográficas

- Alzamora, S. (2021). De conocimientos y procedimientos para enseñar y aprender a investigar en educación en una institución universitaria. *Entre Tesis y Tesistas, n°1, Anuario de Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional del Sur.
- Ángulo Rasco, F. (2011). La voluntad de la distracción.: las competencias en la universidad, en Gimeno Sacristán (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Akal.
- Bellei, C. (2013). Diseño de investigación social en educación. En Canales, M. (coord.). *Investigación social. Lenguajes de diseño*, 115-149. Universidad de Chile: LOM ediciones.
- Bourdieu, P. (1979). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Caimari, L. (2017). *La vida en el archivo. Gajes, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García, R. (2007). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Buenos Aires: Gedisa.
- Giddens, A. (2007). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva a las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Manantial: Buenos Aires.
- Minayo de Souza, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Nóvoa, A. (2015). Carta a un joven historiador de la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 35-46. DOI: 10.5944/hme.1.2015.14111
- Olivier de Sardán, J. P. (2013). *El rigor de lo cualitativo. Las obligaciones empíricas de la interpretación socioantropológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sancho, J. M. (2010). Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas. *REICE*, Vol. 8, N°2, 35-46.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Notas sobre la estructura y la dinámica del campo de las Ciencias de la Educación. *Revista Espacios en Blanco*, vol. 20, 57-79.
- Vezub, L. (2020). Las dimensiones de análisis en el diseño cualitativo. Aportes desde la investigación de las políticas de formación docente continua. *Revista Krínien*, n°19,

5-27. <https://www.ucsf.edu.ar/articulos/las-dimensiones-de-analisis-en-el-diseno-cualitativo-aportes-desde-la-investigacion-de-las-politicas-de-formacion-docente-continua/>

- Vezub, L. (2014). Los retos de la formación de investigadores cualitativos en el campo de la educación. I Congreso de Investigación Cualitativa de Ciencias Sociales. I Post International Congress of Qualitative Inquiry. University of Illinois at Urbana Champaign – CIECS CONICET, Universidad Nacional de Córdoba.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (1997). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial Belgrano
- Wainerman, C. (2020). El mundo de los posgrados, en Wainerman, C. Coord. *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Manantial.
- Wacquant, L. (2018). Cuatro principios fundamentales para poner a trabajar a Bourdieu. *Estudios Sociológicos* N° XXXVI (106). DOI: 10.24201/es.2018v36n106.1642
- Walker, V. (2020). 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. *Entre Tesis y Tesistas, n°1, Anuario de Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional del Sur.
- Zabalza Beraza, M. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón*, 59 (2-3), 489-509. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36676>

REFLEXIONES “EN VOZ ALTA” SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO DE UNA TESIS DE GRADO

Viviana Mancovsky

Escuela de Humanidades

Universidad Nacional de San Martín

vivmanco@yahoo.com.ar/vmancovsky@unsam.edu.ar

Stella Maris Más Rocha

Escuela de Artes y Patrimonio-Escuela de Humanidades

Universidad Nacional de San Martín

smas@unsam.edu.ar/stellamasrocha@gmail.com

Introducción

Cada vez más, la problemática centrada en la elaboración de una tesis como requisito del egreso universitario es abordada institucionalmente como un tema complejo por los equipos docentes y directivos de las carreras. Entre los diversos ejemplos que visibilizan esta preocupación, encontramos diferentes propuestas que redefinen los formatos del trabajo final, la inclusión de seminarios de escritura de tesis o la explicitación de lo que se espera de una producción escrita de estas características en una normativa.

En este marco, nos interesa aportar algunas reflexiones, producto de nuestra experiencia docente, referidas específicamente a la tarea de dirigir trabajos finales. Concebimos esta práctica como un acompañamiento académico enmarcado en ciertas características disciplinares según cada carrera en un contexto institucional determinado. A su vez, partimos por reconocer que se trata de una práctica poco tematizada entre los docentes que la llevan a cabo. Si bien siempre se expresa a través de los estilos personales, hay situaciones particulares, dudas, aciertos, preguntas, vicisitudes, momentos específicos que encierran problemáticas comunes y afines. Una de ellas, se refiere a la relación formativa que se construye entre director y tesista a lo largo del tiempo. En los inicios de dicha relación, ¿aceptamos a todos los estudiantes que nos solicitan ser sus directores? ¿Cómo acompañar cuando no compartimos, del todo, el modo de abordaje de los temas que los estudiantes proponen? ¿Cómo identificamos las dificultades y los logros

en este proceso formativo? ¿Nos detenemos a registrar cómo nos sentimos realizando esta tarea?

Con el fin de exponer y compartir algunas ideas en torno al acompañamiento a estudiantes de grado para la realización del trabajo final de egreso, recuperamos el formato del diálogo que propone el Anuario. Asumimos la coautoría de este intercambio reconociendo el tiempo de trabajo compartido y los criterios “dialogados” que sostenemos las dos autoras. Como es sabido, la posibilidad de trabajar entre pares, consultar posibles opciones frente a una situación particular, pensar conjuntamente una solución determinada desde un posicionamiento ético, intercambiar posturas teórico-metodológicas y registrar los estilos propios de trabajo enriquece toda práctica profesional. A su vez, el recurso de la escritura es un medio reconocido y valioso que ayuda a la reflexión y a la sistematización de las “maneras de hacer”, al decir de De Certeau (1999).

De este modo, el compartir nuestra escritura “en voz alta” nos ayuda a problematizar una práctica compleja y a su vez, delicada que es atravesada por la construcción de una relación formativa personalizada tendiente a alcanzar la graduación de un estudiante.

Por último, organizamos este artículo en torno a dos ejes temáticos: la elección y los primeros contactos entre un estudiante y el director y la práctica del acompañamiento propiamente dicha. Previo al abordaje de estas cuestiones, nos parece necesario presentar teóricamente la noción clave de acompañamiento.

El acompañamiento: ¿qué rasgos lo definen?

Podríamos comenzar por afirmar que *acompañamiento* es una palabra “noble” o “bondadosa” ya que encierra una connotación semántica positiva en sí misma. Según su etimología, deriva de *cum-panis*, que significa “compartir el pan” (Ardoino, 2000). Este primer sentido, señala el gesto de compartir entre dos o más personas. “Acompañar” es un vocablo formado a partir de términos como “compañero, compañera, compañía”, infiriendo la idea de partición de algo esencial. De allí, podríamos fundamentar que se deriva este sentido de apreciación positiva vinculado a la idea de “compartir”.

Asimismo, acompañamiento es un término “de moda” que designa una función o una postura, concerniente a entablar una relación adaptable a diferentes y múltiples

contextos. Paul (2009) reconoce su protagonismo en los campos de la salud, el trabajo social, la formación y el mundo del trabajo y del empleo. En todos ellos, se constata que el lazo o el vínculo que encierra el acompañamiento, se define como su rasgo central. “El núcleo del acompañamiento es la relación; por ello es importante comprender la naturaleza del lazo que se teje con el otro” (p. 20). Acompañar, pone en relieve la existencia de un intercambio que puede abarcar intensidades variadas, diferentes, cambiantes y múltiples: desde un encuentro ocasional y efímero hasta la trascendencia de un vínculo de por vida. Es justamente esta amplitud, la que nos permite poner el acento en la intersubjetividad. En este sentido, Pechberty (2010) designa un doble movimiento que se da en el vínculo de acompañamiento: “un ir hacia el otro para comprenderlo, estar con él, identificarse con una parte de su experiencia y a su vez, dar algo en esa experiencia que se comparte. El compartir y la diferenciación están simultáneamente presentes para engendrar una experiencia y un nuevo resultado” (p. 99). Explica el autor: “uno acompaña un proceso intersubjetivo en el cual uno mismo está implicado, incluido”. En otras palabras, acompañar exige un trabajo con uno mismo y una disposición a “hacerle lugar al otro”, desde el reconocimiento de la absoluta singularidad de cada relación.

Por todo ello, el proceso de acompañamiento no acepta un listado de instrucciones a la manera de una guía de prescripciones o un modelo a seguir. Se trata, más bien, de permitir el despliegue de una relación entre formador y sujeto en formación siempre singular y novedosa, con cada caso.

Otro rasgo a destacar de la noción de acompañamiento tiene que ver con las intenciones que están por detrás de dicha práctica. En este sentido, Ardoino (2000) expresa que:

“... la intencionalidad misma del acompañamiento nos lleva a la problemática más general de la educación y de las prácticas pedagógicas, pues ellas, suponen una teoría del sujeto y de las relaciones que cada uno puede mantener con el otro. ¿Qué definiciones de sus *partenaires* se imponen, en el fondo, los educadores, los formadores, los docentes, a través de su acción, desde el origen y a lo largo de su empresa? ¿Cómo se representan a los "formados", a los alumnos, a los estudiantes, a los "educandos"?” (Ardoino, 2000, p. 7).

Por nuestra parte, reconocemos el trabajo imprescindible de esclarecimiento de las intenciones que están siempre presentes en toda práctica formativa. Nos alejamos de una concepción de sujeto asistido que supone vínculos asimétricos, permanentes y fijos, tales como: el que puede y el que no puede, el que sabe y el que no sabe. El rasgo identitario del acompañamiento, enmarcado en un espacio formativo, está fundado en la presencia de saberes. En otros términos, se trata de volverse un mediador de los saberes que se ponen en juego en la práctica formativa. Al respecto, sostiene Paul (2009) que, si el modelo de formación asociado a la enseñanza tradicional otorgaba la primacía a los saberes a transmitir (en el marco de una relación vertical docente-alumno), actualmente se propone una pedagogía de la formación basada en una relación más simétrica donde se ayuda al adulto en formación, a construir su experiencia desde una relación de reconocimiento.

Si transferimos este conjunto de afirmaciones introductorias al campo de la formación universitaria y específicamente a la práctica de orientación de un trabajo final, construimos la noción de **acompañamiento académico**. Nos interesa plantearlo como una actividad profesional específica que se incorpora a las prácticas de enseñanza y de investigación que desempeña un profesor universitario. Generalmente, se la reconoce como formación de recursos humanos (de grado y de posgrado). Asimismo, es académico porque se da en un marco institucional, es decir, trabajamos con los estudiantes en la instancia final de su formación de grado según un plan de estudios que funciona como encuadre. Es un trabajo de orientación personalizado, tendiente a la producción de un escrito particular, en el que el estudiante tiene que dar cuenta de su capacidad para delimitar un tema de estudio y abordarlo teórico y metodológicamente. Este proceso formativo lleva implícito la integración de los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera.

¿Qué se espera de un trabajo final? ¿Puede construirse un consenso acerca de las características de esta escritura? ¿Quiénes se tendrían que poner de acuerdo, las autoridades de cada carrera junto con los profesores?

En estas preguntas abiertas, se pone de manifiesto la complejidad de dicha práctica, atravesada por diversas dimensiones de análisis: personales, interpersonales, institucionales y disciplinares. Abordaremos dicha complejidad a partir de la delimitación

de los ejes temáticos planteados en la introducción, en función de la vitalidad del diálogo entre las autoras.

La elección y los primeros contactos

Viviana: Para comenzar a dialogar sobre la tarea de dirigir trabajos finales, el primer punto que nos interesa está relacionado con los criterios de elección: ¿quién elige a quién? Cuando los estudiantes se acercan ¿qué los motiva para elegirnos? Si bien no les hacemos esta pregunta de forma directa, tenemos algunos supuestos acerca de ello: el interés por los temas de la asignatura que dicta cada una, el modo de presentar los contenidos y la forma de trabajarlos, el desempeño de los estudiantes en la cursada de la materia (mayoritariamente se acercan quienes han tenido un buen rendimiento). En general, estas suelen ser las razones por las cuales quienes están terminando la carrera, se interesan por buscar docentes que puedan orientarlos.

En otras ocasiones, nos ha pasado de ser nosotras quienes les proponemos a los estudiantes continuar el proceso formativo iniciado en la asignatura. Y adoptamos los mismos criterios para ese acercamiento: el interés demostrado en la cursada, el buen desempeño en los exámenes parciales y los trabajos prácticos, el potencial que identificamos en ellos para la investigación y/o para continuar el tema desarrollado en el trabajo final de la materia.

Stella: Sí, en general nos acercamos cuando los estudiantes terminan de cursar y han tenido un desempeño muy bueno, y es en la instancia del examen final cuando les hacemos la propuesta. Otro momento importante de acercamiento es la convocatoria anual a las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional, ya que buscamos un perfil de estudiante que pueda desarrollar en un tiempo acotado (un año) tareas de investigación en nuestro proyecto. El Sistema de Adscripciones de la UNSAM⁹ constituye otra oportunidad para invitar a los estudiantes a continuar el vínculo y el proceso formativo iniciado en la cursada de la materia. Son momentos clave que marcan el inicio de otra etapa en la formación singular de los estudiantes.

⁹ El Sistema de Adscripciones fue aprobado por Resolución del Consejo Superior N° 338 en 2014. Allí se explicita que la adscripción es “una experiencia formativa que lleva adelante un estudiante de nivel de grado y pregrado en torno a la enseñanza, la investigación y/o la extensión universitaria”. Todos los años proponemos las asignaturas que tenemos a cargo, así como el proyecto de investigación para recibir estudiantes adscriptos.

Viviana: Coincido con lo que señalás. Agregaría, también, que me acerco, sobre todo, cuando identifico un estudiante interesado, entusiasta, cuando veo que pudo reelaborar y problematizar los temas trabajados en la materia dando cuenta de su modo singular de apropiación de los contenidos. Lo que trato de identificar en el diálogo personalizado que se da en el examen final¹⁰ es la idea de una posible continuidad. Es decir, intento indagar las ganas y el interés por seguir trabajando juntos en el proceso formativo iniciado. Ahora bien, frente a un pedido de dirección, también me hago la pregunta: ¿siempre acepto a todos los estudiantes? No. Me tomo mi tiempo para responder a esa demanda y la fundamentación.

Stella: El hecho de poder reconocer que no estamos en condiciones de llevar adelante esa tarea también es importante y, cuando corresponde, necesario. El desafío de dirigir lo asumimos con la responsabilidad y el compromiso que conlleva. En esa decisión, pesan varias cuestiones: el tiempo que tenemos disponible para dedicarle a cada estudiante junto con las obligaciones de docencia, investigación y gestión, la temática que pretende abordar (¿es pertinente con nuestros temas de investigación?), el posicionamiento teórico que sostiene, el abordaje metodológico con el que se propone encarar la tarea, entre otras. De todas formas, aun cuando decimos “no”, no los dejamos en soledad con la decisión, buscamos qué docente trabaja el tema, facilitamos los contactos, sugerimos bibliografía, recomendamos ajustes hasta que conseguimos quién los puede dirigir.

¿En qué consiste el acompañamiento de un trabajo final de egreso teniendo en cuenta nuestras prácticas cotidianas?

Viviana: Reconozco que es un trabajo que requiere una gran dedicación de nuestra parte. Y, por cierto, se traduce en un tiempo de mucha entrega. Específicamente, supone explicitar todo lo que conlleva hacer un trabajo final de integración que valide los años de estudio realizados. Las preguntas que están por detrás de esta afirmación podrían ser: ¿ya están logrados los aprendizajes que debieran acreditarse? Por ejemplo, ¿qué hago con un/a estudiante que después de cursar y rendir las treinta y cinco materias del plan de

¹⁰ Esto implica concebir al examen final como una instancia de aprendizaje, de diálogo “cara a cara”. Es una nueva oportunidad de acercamiento a los estudiantes.

estudios (es decir, está en condiciones formales de realizar su trabajo final) no sabe hacer citas directas o indirectas con la bibliografía consultada? ¿Qué opciones tengo desde mi práctica de acompañamiento? Creo que se me presentan dos: dejar pasar esto que se convierte en una dificultad para el estudiante y su producción escrita o detenerme y problematizar este aprendizaje pendiente. Yo elijo esta última.

Stella: Sí, yo también. Trabajar con los estudiantes en sus escrituras, hacer lecturas conjuntas, corregir los borradores, enseñarles a fichar, acompañarlos en las entrevistas y/o en las búsquedas de información, lleva tiempo y es necesario estar disponible para ayudarlos y guiarlos en el proceso. Es un tiempo dedicado exclusivamente a la formación individual de un estudiante.

Viviana: El tiempo de acompañamiento que se traduce en encuentros frecuentes, sobre todo al principio, lo tengo que planificar mucho. Depende de mis obligaciones laborales asumidas, de la cantidad de tesis que estoy dirigiendo, de la disponibilidad para hacer ese acompañamiento intenso, minucioso... Si no puedo, no convoco ni acepto nuevos estudiantes porque sé que, de todos los espacios de formación, es el más delicado, el que más tiempo demanda. A su vez, tiene una característica muy gratificante: es donde uno puede reconocer más visiblemente los cambios del estudiante, donde uno identifica puntos de partida y los logros. Uno registra de manera más tangible sus transformaciones en los modos de expresarse, de escribir, en las decisiones que fundamenta. Esto es muy grato. Sin embargo, reconozco que a veces se logra y a veces, no.

Stella: A diferencia de la docencia, la dirección es una relación que implica plazos más largos y diferentes tiempos. En las clases, tengo los tiempos más pautados: una o dos veces por semana preparo los temas para la exposición, corrijo parciales en dos momentos del cuatrimestre, busco artículos periodísticos de actualidad en cada unidad del programa. En este acompañamiento de tesis los tiempos son otros: mensajes por whatsapp, intercambios por mail, encuentros por alguna plataforma virtual, tiempos vertiginosos de corrección y reescritura. Y no son escrituras solo para nosotras, son producciones que van a ser compartidas con otros (por ejemplo, el docente del seminario de tesis, la dirección de la carrera, los evaluadores de las becas). Esos textos los hicieron guiados por nosotras, entonces también se juega la mirada de los colegas en las lecturas

que hacen. Acá la evaluación les corresponde a otros, en varias instancias, y en el medio, está todo ese tiempo que dedicamos al acompañamiento académico.

Viviana: Es muy valioso esto que decís sobre la evaluación de los colegas acerca de nuestros estilos y nuestras maneras de dirigir y si bien es algo sabido, no se tematiza institucionalmente. Una suerte de “*de eso no se habla*”... A veces, la diferencia de estilos y de dedicación “se disuade” cuando se elige al evaluador de la tesis dentro de un mismo grupo de investigación o de un mismo equipo docente. Esto es justificable desde el punto de vista de la pertinencia temática de la tesis, pero, a mi parecer, la lectura y la evaluación del trabajo queda en una especie de endogamia.

Stella: El tema de la evaluación de trabajos finales es para profundizar específicamente en otra instancia. Sólo agregaría que, a veces, aparece un límite difuso: ¿se evalúa la producción escrita del estudiante o se pone la mirada en quien dirigió la tesis? Si la tesis fue acompañada por un determinado docente se dejan pasar cuestiones relevantes porque se supone que no hay nada que otro pueda aportar. En otros, sucede justamente lo contrario, se cuestionan las afirmaciones que están en el texto, no tanto por la fundamentación que da el estudiante sino, por los posicionamientos que tiene quien lo dirigió. La elección de jurados o evaluadores es un tema delicado, también poco problematizado, pero ampliamente conocido, casi como *vox populi*...

Viviana: Retomo el tema sobre la cotidianeidad de una relación intersubjetiva sostenida en el tiempo. A veces, a mí me pasa, y en esto quiero ser honesta, porque refiere a la complejidad del acompañamiento, que no siempre trabajo de la misma manera con estudiantes comprometidos que con quienes tienen una dedicación despereja. Con los primeros, conversamos y acordamos etapas, lecturas, envíos de borradores, etc. Además, nos vamos contagiando mutuamente el interés y el entusiasmo. Nos quedamos pensando ideas, nuevas preguntas. Disfruto ese intercambio basado en el compartir saberes y experiencias. Con los otros, me cuesta. Y de esto: “*tampoco se habla*...” A veces, tengo la sensación que, en cada encuentro, estamos volviendo a empezar y tengo que explicar siempre lo mismo. Me canso frente a esta dificultad y reconozco que, en estos casos, tengo que tener una disponibilidad especial y no siempre lo logro. No me resulta fácil ser una “mediadora de saberes” bien dispuesta, en esta situación.

Stella: Sí, además de nuestra disponibilidad y de las ganas del estudiante entra en juego la cuestión de los temas y enfoques. En algunos casos quisiera que los estudiantes abordaran de otra manera el texto, pero también tengo que ser respetuosa de las decisiones teóricas y metodológicas que asumen. Es el trabajo final de los estudiantes, no el mío.

Viviana: Esto que decís es interesante para reflexionar: ¿cuáles son los criterios a los que cada una le da prioridad en la elección definitiva? Para mí, que sea un estudiante curioso y entusiasta, que demuestre que la cursada de mi materia le dejó preguntas para seguir haciéndose y el tema que elige para trabajar son mis dos criterios prioritarios. El tema lo tenemos que acordar juntos, no puede venir con una propuesta cerrada. En los primeros contactos, estas cuestiones las hablamos y las hago explícitas.

Stella: Sí, a eso le agregaría también que me resulta imprescindible conocer a los estudiantes, es decir, que hayan cursado la asignatura conmigo o que hayamos tenido alguna experiencia formativa previa. Me resultó muy difícil cuando acepté dirigir becas de estudiantes que no conocía. Fue un trabajo más arduo. Nos llevó más tiempo aprender a entendernos, a descifrar los códigos, a veces implícitos, de los señalamientos y las observaciones. Como dijimos antes, es una relación sostenida en una temporalidad con una intensidad propia, diferente al ritmo que lleva la enseñanza en las clases.

Un diálogo que no concluye

En estas reflexiones compartidas “en voz alta” quisimos poner de relieve algunos aspectos de la tarea formativa que asumimos en la dirección de los trabajos finales de estudiantes de carreras de grado. Lo hicimos convencidas de la necesidad de transmitir la honestidad de nuestras experiencias para problematizar una práctica poco abordada institucionalmente. Recuperamos el carácter complejo y a su vez, delicado que encierra el acompañamiento académico a partir de sus dimensiones personales, interpersonales, disciplinares e institucionales.

Reconocemos que se trata de un proceso con características propias, diferente a la docencia, porque requiere de un tiempo y de una disponibilidad singular. Es un acompañamiento personalizado que implica dedicación, escucha, paciencia y nuevos aprendizajes, tanto para el docente como para el estudiante: un “compartir” saberes y experiencias en la relación formativa que se entrama a lo largo del tiempo. De nuestra

parte, supone un trabajo de revisión permanente acerca de nuestras “maneras de hacer” y de nuestros logros y dificultades.

En fin, asumimos el compromiso del acompañamiento académico concibiendo al estudiante como un futuro colega al que nos proponemos formar, de manera integral, como profesional y como persona.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2000). Del acompañamiento como paradigma. *Pratiques de formation-analyses*, Revista del servicio de formación permanente de la Universidad de París VIII, n° 40, noviembre, París: PUV.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel In *Savoirs. Revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, N. 20. (pp 13-66).
- Petchberty, B. (2010). L'accompagnement thérapeutique et formatif. In : Cifali, M et Théberge, M et Bourassa, M. *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. L'Harmattan.

LO QUE LAS TESIS NOS DICEN ACERCA DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Irene Laxalt

irenelaxalt@gmail.com

Iván Surge

ivansurge@yahoo.com.ar

Nelson Rios Cardozo

nelson_rdr88@hotmail.com

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales
(NEES)/FCH/UNCPBA. Tandil/Buenos
Aires/Argentina

Introducción

La enseñanza de la práctica de investigación es un tema que genera controversias. Desde algunas perspectivas, el estudio de los conceptos fundamentales de la metodología resulta necesario y suficiente para la práctica de investigación. Desde otras, se cuestiona la posibilidad de enseñar a investigar si esto no está basado en la práctica efectiva de la investigación, imposible de llevar a cabo en los cortos tiempos de las asignaturas cuatrimestrales. Los talleres o seminarios de tesis, ubicados generalmente al final de los trayectos formativos, resultan espacios insuficientes para que las y los estudiantes desarrollen en forma completa su preparación para el trabajo de investigación de sus tesis de grado. En todos estos espacios curriculares, la práctica de la investigación ha sufrido un conjunto de transformaciones adaptativas que la hacen apta para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza, producto del proceso inevitable de transposición didáctica (Chevallard, 1985).

Durante los últimos años, se ha puesto de relevancia la necesidad de una pedagogía de la formación de investigadores –en nuestro país, Ruth Sautu y Catalina Wainerman (2015) han sido pioneras tanto en señalar esto, como en proponer

herramientas para su análisis—. En este escrito¹¹ nos proponemos presentar algunas reflexiones que surgen de una investigación que forma parte de otra más amplia y que intenta indagar diversos aspectos de la formación en carreras universitarias socio-humanísticas¹². Exponemos algunos resultados en torno a la formación en investigación a partir del análisis de tesis para obtener el grado de licenciatura en dos carreras: Educación Inicial y Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN.

En este trabajo partimos de conceptualizar a las tesis como procesos y productos enmarcados en una pedagogía de la práctica de investigación. A continuación, explicitamos las estrategias metodológicas que hemos utilizado y desarrollamos un primer análisis de corte descriptivo que tiende a dar cuenta de algunos aspectos generales de la dinámica de producción de conocimiento sobre lo educativo en el grado. Finalmente, proponemos algunas reflexiones que justifican la importancia de tomar dichos análisis para la producción académica en el grado.

Creemos que este tipo de indagaciones, a futuro, permite brindar indicadores acerca de los *modus operandi* que involucran aspectos como la concepción acerca del método y la articulación entre los componentes teóricos y la producción de evidencia empírica. Es decir, consideramos que las tesis son potentes indicadores de la manera en que se está formando a las y los estudiantes en la práctica de investigación de fenómenos educativos.

Las tesis como unidad de análisis para estudiar la formación en investigación en educación

Las tesis de grado se presentan como el producto final observable de un proceso que ha sido el resultado de un aprendizaje orientado en el marco de la formación en la práctica de investigación y una de las formas objetivadas ampliamente reconocidas del

¹¹ Este trabajo es continuidad de las reflexiones que hemos presentado en el II Encuentro Internacional de Educación (Laxalt, Surge y Rios Cardozo, 2019).

¹² Proyecto de investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias, –Código 03/D305– “Los procesos de formación y evaluación en la universidad: Políticas, disciplinas, actores y prácticas”, dirigido por la Dra. Sonia Araujo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

trabajo académico escrito. Como proceso y resultado, consideramos que las tesis se presentan a sus lectores como:

un producto terminado que se les ofrece en un orden que no es el del descubrimiento (en el sentido de que tiende a acercarse a un orden deductivo, lo que origina que muchas veces la gente sospeche que el sociólogo produjo sus teorías ya bien construidas y que luego encontró algunas pruebas empíricas para ilustrarlas). El producto acabado, el *opus operatum* oculta el *modus operandi* (Bourdieu, 1990: 180, la cursiva es del original)

Considerar las tesis de grado como objeto de análisis en sus dimensiones epistemológica y metodológica, es relevante en tanto puede brindar indicadores acerca de esos *modus operandi* que involucran aspectos como la concepción acerca del método y la articulación entre los componentes teóricos y la producción de evidencia empírica. Más profundamente, el análisis de las tesis puede acercarnos a la configuración de un campo académico determinado, en términos de disputas por tradiciones teóricas y metodológicas y por la delimitación de temas/problemas relevantes de ser estudiados. Al respecto, y en relación al análisis de tesis de doctorado, Jiménez-Contreras, Ruiz Pérez y Delgado López-Cózar (2014) sostienen que estas “*constituyen magníficos espejos para detectar la existencia de escuelas científicas, redes académicas y estructuras de poder en el seno de una institución social como es la universidad*” (p. 305).

Su condición de proceso y producto advierte sobre la imposibilidad de realizar un análisis reduccionista de lo que representa por sí misma. Tomar las tesis como fuentes de información implica entenderlas, a la vez, como:

- Proceso de formación institucionalizado, pero también de producción de conocimiento científico. Como afirma Carlino (2005), “*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*” (p. 7). En este sentido, ese camino se encuentra institucionalizado y la elaboración de una tesis de grado involucra una relación pedagógica entre un/a “experto/a” (director/a) que domina la práctica de investigación y alguien “novel” (estudiantes) que se inicia en ella. Este proceso se ha iniciado en el marco de determinadas materias específicas (Metodologías de investigación) de los planes de estudio que, de alguna manera, han fragmentado el todo completo que supone una

investigación, pero que, en el momento de elaborar la tesis o tesina, debe recobrar su unidad. Por otra parte, como todo objeto de enseñanza, ha tenido una serie de transformaciones didácticas que permiten que la práctica de investigación pueda ser enseñada y aprendida. Esas mediaciones, realizadas por quien o quienes están a cargo de dirigirla, enfatizan ciertos aspectos y relegan otros, en consonancia con lo que se considera importante para acreditar una incumbencia profesional de investigación. Al mismo tiempo, elaborar una tesis implica producir un conocimiento científico, cumplir con ciertas reglas de rigurosidad aceptadas y valoradas por la comunidad científica perteneciente a un campo de saber determinado y también a una institución formativa¹³. Por lo tanto, como producto, es un híbrido en constante tensión.

- Proceso y producto individual, pero también proceso y producto social. La producción de una tesis de grado puede considerarse como un “*proyecto creador*” (Bourdieu, 2002: 19) personal de un/a autor/a-estudiante, pero también ese proyecto creador es el “*sitio donde se entremezclan y a veces entran en contradicción la necesidad intrínseca de la obra que necesita proseguirse, mejorarse, terminarse, y las restricciones sociales que orientan la obra desde fuera*” (Ibid.).

En este sentido, como proyecto creador individual, las y los estudiantes construyen un problema de investigación que les interesa especialmente o con el que se sienten interpelados, realizan las actividades propias de la investigación, aprenden ciertos procesos de pensamiento, escriben en un formato académico. Al mismo tiempo, su elaboración no recae exclusivamente en su autor. Es proceso y producto compartido, se realiza en el marco de relaciones sociales y pedagógicas con los directores, los evaluadores, el resto de la comunidad académica. Además, los directores pertenecen a instituciones, núcleos de investigación, tradiciones de investigación teóricas, poseen experticia en ciertos temas, trayectorias personales que entran en juego en la orientación de las tesis. Tal como señala Pacheco (2015):

En un proceso de investigación intervienen códigos y convenciones asumidos por los distintos sectores y actores institucionales de la educación superior

¹³ En este sentido, Bernard Lahire (2006), por ejemplo, plantea que la rigurosidad en los trabajos científicos impone cumplir con tres criterios básicos del pensamiento crítico: altos grados de persuasión argumentativa, exigencia metodológica y severidad empírica.

que en él participan: se trata de presupuestos que atañen al significado y sentido de la ciencia, de la investigación y de la formación para la investigación. (En cada tesis) intervienen una retórica institucional proveniente de administradores y académicos, pero también una variedad de discursos transmitidos por los profesores e investigadores que participan directamente en la formación del estudiante. (p. 39)

- Producto que evalúa y acredita los aprendizajes de las y los estudiantes, pero también producto que legitima o deslegitima la figura de quienes orientan. La tesis en tanto producto es evaluada por la propia comunidad científica, que no sólo juzga la calidad del conocimiento producido por las y los estudiantes, sino que también lo está haciendo de forma indirecta respecto de quien ha acompañado ese proceso y ha considerado que puede ser presentado ante colegas. La posición de la/el investigador/a frente a sus pares es “mirada” a través de lo que sus tesis han podido producir.

Problemas derivados de la necesaria fragmentación de la práctica de investigación para ser enseñada

La indagación de las tesis de grado constituye una manera de acercarnos, además de a la constitución de campos académicos, a los modos en que es materializada la formación en investigación.

En este sentido, cobra relevancia la consideración de que la investigación es una práctica teorizada que encuentra en la Metodología una disciplina meta-reflexiva. En este proceso de teorización, se descontextualizan realizaciones concretas y se las torna objeto de análisis, reflexión y sistematización. Esto implica realizar una explicitación discursiva de la práctica que, en términos de Chevallard (1985), denominamos una “textualización” de la práctica de investigación, que conduce a la delimitación de saberes parciales (la dimensión epistemológica, teórica, técnica, por ejemplo) que se delimitan al interior de diferentes espacios curriculares asociados a la enseñanza de la práctica de investigación (talleres de tesis, materias de corte metodológico y epistemológico). Así, la práctica de la investigación ha sido fragmentada y parcelada para su enseñanza y el proceso de elaboración de la tesis constituiría, desde este punto de vista, un esfuerzo -por parte de las y los estudiantes- de integración de esos saberes parcializados que se han aprendidos a lo largo de la formación de grado. Por otra parte, la forma en que las teorías y

conceptualizaciones de las diversas disciplinas son presentadas para la enseñanza en las carreras genera un problema adicional a la hora de llevar adelante una práctica investigativa. Los espacios curriculares de las áreas disciplinares, muchas veces presentan las diversas perspectivas teóricas y sus conceptualizaciones como productos ahistóricos, desvinculadas de los problemas que les dieron origen, de los contextos sociales o de las perspectivas epistemológicas y los debates predominantes en determinadas épocas. Así, aparecen borradas las huellas de las decisiones metodológicas tomadas y están ausentes las relaciones entre lo teórico, la construcción de la evidencia empírica y el análisis de los datos. De este modo, las teorías y conceptos pierden su potencial heurístico como instrumentos de comprensión de la realidad social y quedan aprendidos como productos estancos, completamente definidos y rígidos, escindidos de lo empírico y desvinculados además de la dimensión metodológica de la práctica de investigación que dio lugar a su creación.

El camino de producción de una tesis contempla, además, una condición adicional: está mediada por la posición del/la director/a de tesis en relación a cómo concibe la práctica de investigación y esta posición puede no encontrar coincidencia con lo visto en los espacios curriculares por la/el estudiante.

Sumado a lo anterior, creemos que hay otra dificultad en la enseñanza de la práctica de investigación, pero referida al propio objeto de saber (sabio): si bien hay una progresiva tendencia al pluralismo epistemológico, metodológico y teórico en las ciencias sociales, existen diferencias en relación a dos cuestiones centrales:

- El pluralismo muchas veces deviene en formas de ataque a posiciones que no son las propias. Hay desacuerdos respecto a la dimensión epistemológica y metodológica de la investigación y, así, existen debates constantes acerca de qué implica construir conocimiento sobre lo social –el programa de las epistemologías del sur y las perspectivas decoloniales, por señalar dos ejemplos, expresan tensiones que renuevan preguntas vinculadas al para qué, cómo y con quiénes investigar–.

- La propia naturaleza del objeto de estudio de las ciencias sociales es problemática. Algunos pensadores llegan, incluso, a poner en duda la posibilidad de construir objetos eminentemente sociales. Así, Bruno Latour (2008) señala que *“Ya no está claro si existen relaciones que sean lo suficientemente específicas como para que se las llame ‘sociales’*

y que puedan agruparse para conformar un dominio especial que funcione como ‘sociedad’” (p. 15).

Los procesos de desarrollo de tesis implican, entonces, una toma de posición –no siempre explícita– acerca de estas tensiones. Si bien no es objeto de este trabajo, la fase prevista de análisis cualitativo de las tesis permitiría evidenciar cómo se expresan estas cuestiones y, por lo tanto, delinear indicios sobre cuáles son las posiciones predominantes en nuestro campo académico. En otras palabras, permitiría pensar las tomas de posición involucradas en los procesos de “*traducir problemas altamente abstractos a operaciones científicas totalmente prácticas*” (Bourdieu, 2005, p. 309) durante el desarrollo de investigaciones tendientes a la elaboración de las tesis.

Estrategias de investigación

Para este estudio, hemos considerado todas las tesis defendidas en las carreras de Licenciatura en Educación Inicial y en Ciencias de la Educación desde el primer año en que figuran registros institucionales sistemáticos en la Secretaría Académica. Así, construimos una base de datos entre los años 1997 y 2018, en la que incluimos las tesis de grado presenciales y las defendidas en las carreras de licenciatura de articulación a distancia, que también ofrece nuestra facultad –a través del Centro Educativo Digital (CEDI)–.

Al elaborar esta base, notamos una alta dispersión en las sistematizaciones de la información. Por eso, tomamos como fuente diferentes listados de tesis defendidas que fueron provistos por la Secretaría Académica de la Facultad, el CEDI y la Carrera de Ciencias de la Educación. Además, realizamos distintas consultas específicas al Sistema de Información Universitaria (SIU Guaraní) y a los registros de la Biblioteca Central y el Repositorio Institucional Digital.

Así, la base final está constituida por 123 registros de tesis de los cuales, 61 corresponden a tesis defendidas en las carreras de grado presencial y son las que han sido objeto de indagación para este trabajo. Para cada unidad de análisis, hemos considerado las siguientes variables: fecha de defensa, carrera, título, autores/as, director/a y co-director/a, calificación, tema y enfoque disciplinar.

Como estrategia de análisis, partimos de una primera categorización que corresponde a áreas disciplinares definidas por los planes de estudio y, a partir de una

lectura exploratoria de las tesis, definimos utilizar las siguientes: Sociología de la Educación, Historia de la Educación, Política y Gestión educativa, Psicología, Didáctica y Currículum, Pedagogía y Filosofía de la Educación.

Con el fin de construir a las tesis como indicios de la configuración del campo académico de la investigación en educación, es relevante mencionar que, académica y administrativamente, nuestra facultad está organizada en diez departamentos que no se corresponden, directamente, con cada una de las carreras. Los departamentos constituyen, así, una expresión objetivada de posiciones y trayectorias de investigación. Por esta razón, hemos considerado para nuestro análisis, también, –además de las áreas temáticas que las tesis indagan y de los enfoques disciplinares mediante los cuales se abordan los temas– la adscripción departamental de las y los directores/as.

Un hallazgo relevante: la diversificación temática en el marco de una estructura de concentración disciplinar

A partir de la base de datos construida, efectuamos una primera descripción cuantitativa del total de las tesis defendidas en el grado presencial (61) teniendo en cuenta la carrera. Así constatamos que para el caso de la licenciatura en Ciencias de la Educación, el total de tesis defendidas desde 1997 hasta 2018 es de 46, lo que da como resultado un promedio de 2,1 tesis defendidas por año en este período. Estos números descienden notoriamente para la Carrera de Educación Inicial, cuyo total es de 15 tesis defendidas, con un promedio de 0,7 por año.

Para poder realizar una descripción más acotada en el tiempo, decidimos realizar un corte según los años en los que fueron creados los planes de estudios vigentes de cada carrera. Así, tomamos para las tesis defendidas de Ciencias de la Educación con el plan 2001, las tesis acreditadas a partir del año 2005 y para las correspondientes a Educación Inicial con el plan 2005, a partir del 2009. De esta forma, obtuvimos el siguiente conteo: de un total de 22 tesis acreditadas en los planes de estudio vigentes, 16 pertenecen a la primera carrera con un promedio de 1,1 tesis por año y 6 a la carrera de Educación Inicial, con un promedio anual de 0,5. Asimismo, podemos observar que los promedios de graduación para la licenciatura son muy bajos en períodos extensos, pero que descienden aún más en períodos recientes.

Una variable de la que nos interesaba obtener una primera aproximación cuantitativa era la referida a áreas disciplinares de las tesis. Si bien comprendemos que no es posible indagar un fenómeno en perspectiva monodisciplinar, sí creímos relevante identificar si hay en las tesis una disciplina predominante desde la cual se construye el problema de investigación.

Para ello, y con la intención de encontrar si existiría una tendencia respecto de las áreas en las que la investigación educativa de nuestra facultad está desarrollándose, consideramos las dos carreras en su conjunto. Así, pudimos observar que, si bien hay dispersión y diversidad en las áreas disciplinares desde las que se construyen los objetos de indagación, existen en paralelo ciertas concentraciones en las siguientes: Sociología de la educación (8); Política y Gestión educativa (7), Historia de la educación (4); Pedagogía y Filosofía (2), Psicología (1). Algo similar es posible establecer respecto de los temas. Si bien existe una dispersión y diversidad de temas abordados, aparece cierta tendencia a la concentración de temas vinculados a instituciones educativas, reformas y análisis de marcos normativos, temas que son indagados fundamentalmente desde enfoques sociopolíticos. De hecho, hablamos de enfoque sociopolítico puesto que el 70% de las producciones sobre estos temas están orientados desde estas disciplinas. Temas como el federalismo y legislación en materia educativa, la terciarización de la formación docente en perspectiva histórica, las trayectorias de estudiantes o los discursos sobre la inclusión escolar son algunos ejemplos de este tipo de tesis que referimos.

Curiosamente, en el período analizado, no hay indagaciones referidas a prácticas de enseñanza o de aprendizaje desde una perspectiva didáctica, el aula en tanto lugar de enseñanza y aprendizaje se encuentra ausente. Se encuentran ausentes las aulas de los diferentes niveles del sistema educativo. Esto resulta algo paradójico para ambas carreras de educación, en tanto sus planes de estudio incluyen miradas didácticas de los fenómenos educativos; pero aún más notorio en el caso de Educación Inicial, puesto que es una carrera con altísima presencia de didácticas específicas. Resulta curioso, así, que en las tesis no se construyan o reconstruyan problemas, ya sea de la didáctica general o en torno a objetos de enseñanza específicos.

Otro aspecto que nos interesaba indagar era si las tesis tomaban como objeto de análisis el sistema educativo, en cualquiera de sus niveles. Mirando los datos podemos

decir que del total de las tesis analizadas en este período, 17 se refieren al sistema educativo (77%) y 5 (23 %) no lo hacen. La universidad, en cualquiera de sus aspectos, casi no está presente como objeto de indagación. Sólo 2 de las 22 están referidas al sistema universitario.

En cuanto a las/os directoras/es, analizamos su pertenencia a los departamentos en los que se encuentran adscriptos en la facultad. Así, vemos que los directores/as que más concentran la producción en las tesis de grado son aquellos pertenecientes al Departamento de Política y Gestión, siendo 10 las tesis dirigidas por investigadores de ese departamento, 8 las dirigidas por docentes del Departamento de Educación, 2 por del Departamento de Psicología, sólo 1 del Departamento Epistemológico Metodológico y, por último, una directora externa. Al igual que en el área disciplinar y en los temas, observamos una mayor concentración en directores/as que pertenecen al Departamento de Política y Gestión respecto de otros. Si tenemos en cuenta además que en el Departamento de Educación (segundo departamento que concentra más tesis dirigidas) se agrupan materias muy disímiles, tales como historia y sociología, podemos establecer que la preponderancia del primero es aún más importante.

Un dato relevante se nos presenta cuando miramos quiénes son las/los estudiantes de Ciencias de la Educación que culminaron sus tesis en el período que venimos analizando. Así, podemos ver que es notoria la proporción de aquellos que están vinculados a la actividad académica universitaria, ya sea como adscriptas/os o colaboradoras/es en los proyectos de investigación radicados en la facultad o en la docencia universitaria. De las 16 tesis defendidas, 11 son de estudiantes que presentan esa vinculación. Este dato es diferente en las alumnas que han defendido tesis en la carrera de Educación Inicial. Ninguna de ellas presenta tal vinculación, lo que nos lleva a suponer que existen ciertas diferencias entre las lógicas personales de quienes deciden hacerlas.

A modo de cierre

La enseñanza de la práctica de investigación se realiza enmarcada en instituciones que regulan la actividad científica en comunidad. Como toda práctica, se aprende ejerciéndola, porque es ese ejercicio el único modo como puede ser aprendida en todas sus dimensiones simultáneamente. “Se aprende a investigar investigando” o, mejor dicho, “se aprende a tomar decisiones metodológicas tomándolas en relación a un objeto de

estudio determinado” es un principio que resume la complejidad de transmitir un oficio y que da cuenta de la imposibilidad de hacerlo sólo desde lo declarativo.

El análisis de las tesis ha permitido hacer evidentes algunos aspectos que son altamente relevantes para la formación de profesionales con capacidad de desarrollar investigaciones acerca de fenómenos educativos. En primer lugar, si bien existen dispersiones respecto de los temas que son tomados como objetos de indagación, un análisis más en profundidad permite observar que prima una concentración en fenómenos que involucran al sistema educativo. Cabe preguntarse, entonces, si esta orientación se vincula a otra concentración: la de las disciplinas y temas de formación e investigación de los y las directoras/es de tesis. Por supuesto que no pretendemos subestimar las indagaciones de diferentes fenómenos y aspectos que son propios del sistema educativo. Aún más, consideramos que indagaciones críticas sobre prácticas, normativas y políticas respecto del sistema son necesarias como parte de las tareas del campo de producción de conocimientos sobre la educación en nuestras sociedades actuales. No obstante, creemos que es menester asumir que la educación excede y rebasa profundamente las instituciones y los procesos formales y, así, desde el ámbito académico deberíamos poder dar cuenta de esto en pos de fomentar que los y las estudiantes consideren como posible y deseable la construcción de objetos de estudio no directamente vinculados al sistema.

En vinculación a esta primera cuestión, compartimos con Bourdieu (2009) que

El conocimiento del espacio social en el que se realiza la práctica científica, y del universo de los posibles, estilísticos o de otra clase, con respecto a los cuales se definen esas opciones, lleva, no a repudiar la ambición científica y a recusar la posibilidad misma de conocer y de decir lo que es, sino a reforzar, mediante la toma de conciencia y la vigilancia que ella favorece, la capacidad de conocer científicamente la realidad (p. 46)

Es decir, nuestro trabajo, lejos de impugnar los modos reales en que la práctica de producción de tesis de grado se realiza, o su espacio social de inscripción, intenta objetivar algunos de los aspectos que hacen a ese espacio. Así, dado que la concentración de temas y áreas disciplinares emerge como un factor relevante en la configuración del espacio de realización de la práctica de investigación en educación, sería interesante indagar, cualitativamente, cómo los diferentes actores dan cuenta del recorrido que los/las

lleva tanto a la construcción de sus objetos como a la elección de cuerpos teóricos vinculados a perspectivas socio-políticas.

En segundo lugar, creemos que la sistematización de las tesis defendidas en una unidad académica es un insumo indispensable no sólo como información de gestión, sino para la formación. En gran medida, porque un listado tal explicita áreas temáticas en las que se ha puesto el foco. Esto favorecería que quienes están comenzando a construir sus problemas de investigación puedan trabajar en pos de la “originalidad” que se suele exigir (pero no promover ni dar pistas sobre qué significa), en tanto tendrían disponible un repertorio de temas y problemas ya abordados, con indicios sobre las perspectivas desde las cuales se ha hecho.

Por último, la baja tasa de estudiantes que deciden seguir la licenciatura afirma la idea de que la tesis es concebida por ellos más como un producto que como un proceso que culmina, en todo caso, en los últimos años de carrera. Pero sería un error pensar que esta concepción es individual y espontánea de cada estudiante. Aquí es donde la pregunta interpela directamente a los procesos de formación. Durante este año, en nuestra Facultad se está trabajando sobre la elaboración de un protocolo que permita acordar criterios para la elaboración y evaluación de tesis de grado, con el fin de promover el ritmo y las tasas de egreso de las licenciaturas. Ahora bien, cuando vemos que la mayoría de quienes realizaron tesis de grado son quienes siguen vinculados al sistema universitario, es evidente que, más allá de los criterios que se puedan establecer, la cuestión de fondo se vincula a cómo construir en los y las estudiantes, desde el primer año de su carrera, el interés por culminar su formación llevando adelante un proceso de investigación. Esto significa que es necesario pensar estrategias para que, a lo largo de todo el proceso formativo, los y las estudiantes puedan apropiarse de las disciplinas como caja de herramientas para pensar problemas concretos de la realidad y elaborar preguntas que interpelen, desde cuerpos de conocimientos, algún aspecto de los fenómenos educativos.

Claramente, entonces, no debe colocarse una esperanza mesiánica en las disciplinas meta-reflexivas sobre la práctica de investigación (como Metodología de la Investigación, Epistemología o Taller de tesis), sino que debe apostarse a que diferentes espacios curriculares funjan como proveedores de herramientas conceptuales que cobran relevancia cuando se analizan problemas concretos. Esto implica, creemos, problematizar

el papel del concepto en la investigación, en pos de considerarlo como “*un instrumento o medio para el tratamiento del entorno humano*” (Blumer, 1980: 125) cuya función principal es la de “*representar una nueva manera de enfocar el mundo*” (Ibid.). Así, poco sentido tiene la reproducción de cuerpos teóricos, si estos no permiten a quienes se están formando, apropiarse de formas diversas y críticas de mirar la realidad.

Referencias bibliográficas

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: HORA, S.A.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, P. (2005). “La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París)”. En Bourdieu P. y Wacquant, L. *Una introducción a la sociología reflexiva* (pp. 301-358). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2009). *Homo academicus*. México: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, vol XXIV, 41-62.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Jiménez-Contreras, E., Ruiz Pérez, R. & Delgado López-Cózar, E. (2014). El análisis de las tesis de doctorado como indicador evaluativo: reflexiones y propuestas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 295-308. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.197401>
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Laxalt, I., Surge, I. & Rios Cardozo, N. (2019). Formación en investigación en Ciencias Humanas y Sociales: reflexiones a partir del análisis de tesis de grado. Ponencia presentada en el *II Encuentro Internacional de Educación, “Educación pública: democracia, derechos y justicia social”*, organizado por NEES/FCH-UNCPBA, Tandil.



Pacheco, T. (2015). La tesis doctoral en ciencias sociales y su relación con el quehacer científico. *Cinta de Moebio* 52, 37-47. Disponible en www.moebio.uchile.cl/52/pacheco.html

Wainerman, C. & Sautu, R. (2015). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial.



RELATOS DE INVESTIGACIÓN

Entre tesis y tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación N°2
ISSN 2796-7875



CONSTRUCCIÓN DE UNA PROBLEMÁTICA. DESAFÍOS Y VIRTUDES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Ignacio Fernández Sallustio

nachofsallustio@gmail.com

Hacía mucho tiempo que tenía decidido que mi proyecto de tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Sur iba a estar relacionado con la política educativa y el planeamiento educativo. Fue a partir de eso y de una situación de confianza, que le pedí a Raúl Menghini y más cercano en el tiempo a Pablo Becher, que me acompañaran en este proceso como director y co-director respectivamente.

La primera reunión con mi director fue en marzo de 2021, en ese momento definimos el tema sobre el que iba a investigar. Si bien tenía varias ideas en mente, decidimos enfocar el trabajo en la realización de un diagnóstico, de carácter descriptivo y analítico, del nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca en base a los procesos de segregación educativa. La elección de la temática está profundamente ligada a cuestiones e intereses personales.

Una vez elegido el tema comencé a introducirme más en el mismo: comprando libros, buscando investigaciones y entrevistando a personas que tuvieran un conocimiento específico relacionado con la problemática o que la hayan investigado. Entre ellas, docentes del nivel y docentes e investigadores del Departamento de Ciencias de la Educación y otras dependencias de la Universidad Nacional del Sur. Todo esto me permitió tener un mayor conocimiento sobre la temática desde distintas perspectivas y comenzar a escribir.

Quizás por esto, comencé el Taller Integrador V: “Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de la Tesina” con algunas actividades bastante avanzadas, especialmente las referidas a la elección del tema de investigación. También había leído mucha bibliografía que favoreció la elección de los autores para la construcción del marco teórico.

El estado de la cuestión, entendido como la indagación de los principales aportes o discusiones referidos a la temática elegida (Nacuzzi, 2010), fue un apartado del proyecto que me costó estructurar. Encontré pocas investigaciones sobre el tema referidas a Bahía Blanca, menos aún desde el campo de las Ciencias de la Educación. A nivel nacional, la producción es importante. Los aportes de Braslavsky (1985), Tiramonti (2004) y Veleda (2009) me permitieron, por un lado, identificar la línea de investigación en la cual se iba a inscribir mi trabajo y, por el otro, definir el concepto de segregación como categoría central, relacionado con los de segmentación y fragmentación educativa.

El mayor desafío fue indagar acerca de cuáles eran los factores que incidían en la segregación educativa a nivel internacional, por lo que tuve que recurrir a textos de autores que no conocía y, por lo tanto, no sabía si eran referentes en la temática. Logré resolver esto reconociendo a aquellos que eran citados con mayor frecuencia y los que resultaban más pertinentes para la problemática abordada.

Todo esto me permitió tener más claridad sobre lo que quería investigar y el aporte del trabajo al estudio de la temática, especialmente en el ámbito local. Estas primeras indagaciones me permitieron plantear las preguntas de investigación que espero poder responder al finalizar el trabajo de investigación. Las mismas son: ¿cuál ha sido la matrícula real de las escuelas secundarias estatales y cuál la matrícula esperada o proyectada, entre los años 2015 y 2019?, ¿cuáles son los factores (o causas) que influyeron en el desplazamiento de la matrícula entre escuelas secundarias estatales?, ¿cuál es la distribución espacial de escuelas secundarias estatales en la ciudad de Bahía Blanca? y ¿cuál es la incidencia de la orientación del ciclo superior de las escuelas secundarias estatales en el desplazamiento de la matrícula? Creo que estos interrogantes recortan una problemática en el contexto de la ciudad y proponen su abordaje desde distintas dimensiones.

Un aspecto que me parece pertinente destacar es que en este momento inicial tenía muchas ideas en la cabeza y me costaba sintetizarlas para delimitar un problema de investigación. Pero una vez logrado, fue más fácil avanzar en la elaboración del proyecto de investigación. Es importante destacar que fueron muy útiles los intercambios con mi director, con la cátedra del Taller y con compañeros y compañeras de cursada.

Con respecto a los objetivos de investigación, entiendo que expresan aquello que buscamos conocer, puedo decir que después de mucho trabajo logré simplificarlos y formular un objetivo general y dos objetivos específicos. El primero consiste en describir el proceso de segregación educativa del Nivel Secundario estatal en la ciudad de Bahía Blanca entre los años 2015 y 2019. Los segundos, por un lado, analizar la distribución espacial de las escuelas secundarias estatales y la dinámica de la movilidad de la matrícula en el nivel secundario, entre los años 2015 y 2019; y por otro lado, identificar las formas en que se ha desarrollado la institucionalización estatal en el nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca en relación con la variación de la matrícula entre los años 2015 y 2019. De manera similar a lo ocurrido con las preguntas de investigación, tenía muchas ideas y quería abordarlas todas pero debí definir prioridades.

Al mismo tiempo, y al tener la investigación un enfoque cuantitativo, se plantean dos hipótesis que orientan el trabajo de investigación. Por un lado, la garantía del derecho a la educación secundaria estatal de Bahía Blanca en el período 2015-2019 ha estado condicionada por los procesos de segregación educativa que acentuaron la fragmentación educativa. Por otro lado, la distribución de las escuelas secundarias estatales en la ciudad de Bahía Blanca ha contribuido a generar circuitos diferenciados de acceso y permanencia que se relacionan con procesos socioeconómicos, geográficos y de políticas educativas.

Retomando a Sautu (2005), considero que todo es teoría y que todas las etapas de la investigación están atravesadas por la misma. Con respecto al marco teórico, decidí estructurarlo en función de las categorías utilizadas, su definición y relaciones. Tales categorías fueron: el principio de principalidad del Estado en lo educativo, segregación educativa, fragmentación educativa, segmentación educativa, segregación socio-residencial, segregación espacial y estrategias familiares. El trabajo de conceptualización puso en diálogo aportes de distintas disciplinas que ayudan al abordaje de un objeto de estudio que excede lo educativo. Una de las principales dificultades que tuve al momento de realizar el marco teórico fue definir el orden de los conceptos. A lo largo de las versiones del proyecto, y atendiendo a las sugerencias de la cátedra del Taller, fui delineando su organización.

La metodología consiste en las estrategias utilizadas a lo largo del proceso de investigación para cumplir los objetivos planteados (Nacuzzi, 2010). En este sentido, fue la parte del trabajo que más me costó definir, principalmente porque no sabía qué enfoque le quería dar a la investigación, ni cómo la iba a realizar. Por las características del problema de investigación elegí un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo. Los datos de la matrícula fueron brindados por el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA). El análisis estadístico de estos datos será complementado con la realización de entrevistas semi-estructuradas a directivos y docentes con el propósito de profundizar en sus perspectivas acerca de distintas dimensiones de la problemática. Entre ellas, la territorialidad, el impacto de las políticas y programas socioeducativos, las variaciones y la composición de la matrícula y las condiciones de trabajo de los y las docentes en la ciudad de Bahía Blanca.

Con respecto a los renunciamentos que tuve a lo largo del trabajo, puede destacarse el recorte temporal. Como ya dije, desde principio de año comencé a entrevistarme con personas que tenían cierto conocimiento sobre el tema por sus investigaciones académicas, lo cual me ayudó a tener muy tempranamente decidida la temática y avanzar en el planteamiento del problema de investigación, en su justificación, en la formulación de los objetivos, la relevancia e incluso en el análisis de material bibliográfico.

Aquella idea inicial que sentía muy consolidada se desmoronó cuando comencé el ingreso al campo. Lo primero que hice fue ir a las instituciones estatales presentes en la ciudad que podrían llegar a tener los datos que yo necesitaba. En primer lugar fui a la Jefatura Distrital de Educación, donde me dijeron que esos datos no estaban disponibles ni en formato digital ni en formato físico, por lo tanto no me los podían dar. Esta situación de falta de información me llevó a tener dudas acerca de cómo realizar el trabajo y, por ende, al momento de mayor incertidumbre hasta ahora. Por suerte, por medio de la cátedra pude ponerme en contacto con SUTEBA y obtener los datos que necesitaba, aunque recortando el período de estudio.

Las decisiones tomadas durante el proceso fueron muchas. Entre ellas destaco la elección del tema en sí por un interés propio, el recorte temporal y, por sugerencia de la

cátedra, haber optado por realizar una investigación cuantitativa que permita una primera aproximación descriptiva y general de la temática en la ciudad.

Con respecto a los facilitadores, destaco la disposición de la cátedra del taller y el apoyo de compañeros y compañeras, más que nada quienes cursamos juntos desde primer año. Con respecto al trabajo en el taller me pareció importante el orden de las actividades porque me ayudaron a realizar de a poco el trabajo y la disposición de la cátedra al momento de responder las dudas que iban surgiendo a medida que se avanzaba en el proceso de construcción del proyecto de tesina. La entrega de borradores y distintas versiones también me resultó una práctica útil. Además, considero que la elaboración del índice comentado de la tesis que nos solicitaron hacia final de año me ayudó a ordenar muchas ideas. Otros dos aspectos que me sirvieron fueron por un lado, las charlas con estudiantes más avanzados que estaban atravesando distintos momentos en la elaboración de sus proyectos o que ya los habían entregado y el trabajo en los grupos de lectura. Con respecto al primero porque me fueron útiles para orientarme en distintas situaciones. Con respecto al segundo porque es una dinámica que con algunos compañeros venimos practicando a lo largo de la carrera.

Otro aspecto que me parece importante destacar es que el trabajo con mis directores también fue muy bueno. Quizás fue un contacto esporádico debido principalmente a los tiempos de cada uno y porque me gusta tomar la iniciativa, avanzar y que después se realicen las revisiones pertinentes, salvo en momentos de incertidumbre como los nombrados a lo largo del relato.

Durante el proceso de escritura del proyecto, así como en muchas instancias de la carrera, escribí mucho y después tuve que volver sobre mis pasos. Esta situación, lejos de ser un problema, me permitió tener lecturas y avances que eventualmente voy a usar o releer para la construcción de algún apartado de la tesis.

Por último, algo que me parece relevante decir es que siento que le dediqué mucho más tiempo a la elaboración del proyecto en su etapa inicial, durante el primer cuatrimestre, donde sentí que pude avanzar mucho más de lo que esperaba. En cambio, en el segundo cuatrimestre, debido al tiempo que me demandaban otras materias que me encontraba cursando en paralelo, no le pude dedicar todo el tiempo que hubiese querido

y siento que, de alguna manera, me estancó en comparación con las expectativas que tenía.

Para concluir, considero que el proceso de investigación fue gratificante, principalmente en la elaboración del proyecto de tesina, pero también en lo personal porque me ayudó a ordenar mis ideas y a interiorizarme más en una problemática que es de mi interés y en la que espero poder seguir investigando.

Referencias bibliográficas

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Gel.

Nacuzzi, L. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL-UBA

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Veleda (2009). La segregación educativa en el conurbano bonaerense: construcción de una problemática [Seminario]. *Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés*. Buenos Aires, Argentina.

RELATO DE UN VIAJE HACIA UN NUEVO DESTINO: EL PROYECTO DE LA TESINA

María Luisa Godoy

marialuisagodoy10@gmail.com

Palabras introductorias

Este relato nace de la propuesta del Taller Integrador V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina, asignatura correspondiente al último año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. En él busco narrar cómo viví el proceso de elaboración del proyecto de mi futura tesina.

En principio, quiero expresar que mi experiencia como estudiante ya fue todo un desafío. Soy una persona de 50 años que, hace un tiempo, tomó la decisión de realizar una carrera universitaria vinculada al interés que siempre ha perseguido: la educación como práctica liberadora de la mano de una pedagogía que se construya por medio del aprendizaje permanente. Como plantea Freire (2014) “enseñar no existe sin el aprender”, un educador abierto para repensar lo pensado (p. 44).

El desafío fue doble por tratar de hacer compatible este emprendimiento con las demás actividades que conforman mi rutina diaria: llevar adelante una familia con hijos adolescentes y adultos mayores, trabajar en una actividad alejada de mis intereses personales, etc. A eso se sumó el reto de cursar el Taller Integrador V desde la virtualidad debido a las medidas gestionadas frente a la pandemia por COVID-19. Esta situación fue inquietante al momento de pensar el proceso de investigación. En consecuencia, ante la consigna de elaborar mi proyecto de tesina, mi apreciación concuerda con la idea que expresa Carlino (2003) referida a la sensación de estar escalando la montaña más alta y no ver la cumbre, al menos en la proximidad del tiempo (p. 2).

Lo primero que puedo decir, respecto de este proceso, es que mis sentidos y emociones eran similares a las que se ponen de manifiesto frente a la oportunidad de emprender un viaje. Es decir, tener que relatar acerca de mi experiencia en la elaboración del proyecto de la tesina trajo a mi mente esa representación.

Cuando comienzo a preparar un viaje, en primera instancia *sueño* con el lugar que quiero visitar, me pregunto cómo será ese lugar, la gente, las costumbres, sus paisajes, qué me puede sorprender de ese destino. Trato de que sea un sitio desconocido. Luego, *planifico* cómo voy a llevar a cabo la aventura (implica tomar las primeras decisiones), me comprometo con los plazos, selecciono minuciosamente aquellos lugares específicos que voy a visitar, la ropa más adecuada que incluiré en la valija, quienes compartirán el viaje conmigo, etc. De inmediato, hago la reserva respecto a hospedaje, medios para llegar, excursiones que incluiré y otras que dejaré para otra oportunidad; es cuando recurro a los informantes clave para que me asesoren respecto todas estas cuestiones. A continuación, me aventuro a *vivir* esta experiencia y me convierto en extranjero; portando una mirada en particular. Nicastro (2006) dirá que son “miradas que viajan, miradas que portan, miradas que hablan. Su viaje es como un recorrido a veces sin rumbo, a veces cumpliendo las marcas de un plano” (p. 71). Es así que guardo los lugares más significativos que percibe mi retina en la lente de una cámara, respiro el aire diferente al que circula en mis rutinas cotidianas, saboreo otras texturas, conozco otras formas de ser; establezco comparaciones, saco conclusiones; disfruto. Por último, a mi regreso, trato de *compartir* mi experiencia con amigos y familiares. Organizo una cena o subo las fotos en las redes sociales para hacer visible la aventura y contagiar mi entusiasmo a los que reconstruyen el lugar por medio de la lente de mi cámara.

El lector, tal vez se preguntará ¿cuál es la relación con el desarrollo del proyecto? En respuesta puedo argumentar que el proceso vivido durante la elaboración de mi proyecto, también fue pasando por diferentes ciclos hasta llegar a la última versión. En tal sentido, ambas prácticas (investigar y viajar) convergen en el proceso teórico metodológico que deben llevar a cabo para alcanzar sus objetivos. Así mismo, este trayecto se divide en fases o etapas y requiere de decisiones sistemáticas y pertinentes por parte de la/el investigadora/or (Investigación Educativa II, Ficha de Cátedra Clase 2: 2).

Los apartados que se desarrollan a continuación, representan los diferentes momentos transitados durante el proceso, que resultaron ser significativos. Espero que disfruten de esta lectura.

ETAPA 1 “Si puedes soñarlo, puedes hacerlo”



Esta frase circula por diferentes espacios: redes sociales, cuadros decorativos, señaladores. Es atribuida a Walt Disney, pero nadie puede asegurarlo. Lo cierto es que resulta un tanto optimista y pertinente para caracterizar la cursada del Taller V, en su etapa inicial. Mezcla de grandes dudas y pocas certezas, pero principalmente con muchas ganas y alegría. De igual modo sucede cuando estoy por elegir un nuevo destino para viajar. Tengo muchas dudas respecto del lugar, me resulta desconocido; pero, al mismo tiempo, siento la alegría de poder aprender algo nuevo. Conocimiento que, más tarde, será almacenado en la biblioteca mental donde guardo mis registros anecdóticos.

Definir el tema de interés, sobre el cual pensaba construir el planteamiento del problema, era un enorme dilema, pero también significaba comenzar a soñar con este trabajo de investigación. Apropiarme en cierto modo, de las decisiones finales; gestar la idea desde el minuto cero, darle forma, desechar algunas para “la próxima”; esa tarea titánica que refiere Carlino (2003) sobre el recorte del tema. Fue un trabajo intenso que fui registrando en mi cuaderno de notas. Mills (1964) lo llamará archivo o simplemente diario en el cual se describe lo que el investigador va haciendo como trabajador intelectual; y al mismo tiempo, lo que va experimentado como persona.

Escribir y tachar, reemplazar palabras, pensar en cada significado. Interrogantes sobre el tema y sobre mi actitud ante esta actividad que se avecinaba próxima: ¿El tema

elegido es algo que puede repercutir en la sociedad? ¿Estoy lista para hacer esto? ¿Seré ética al momento de trabajar con los sujetos y con los datos que con ellos construya? Expresé algunas de estas preguntas en una primera actividad de participación de foro propuesta por la cátedra de Taller V. Es que en palabras de Nacuzzi (2010) “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” (p. 16). Otra cuestión que comenzó a aflorar en mi cuaderno fue el título que llevaría mi proyecto; y es que creo que cuando le ponemos nombre a algo, le vamos otorgando un significado, un lugar y se vuelve real.

Los meses pasaron y en la cursada de Taller V se planteó el tema de la elección del director/a de la tesina. Ese guía o entrenador del que habla Bourdieu (2005), que nos da seguridad y tranquilidad. Por consiguiente, al momento de la elección del director de tesis es necesario tener en cuenta: su experiencia e interés en el tema elegido y su disponibilidad, entre otros. Según Carlino (2003), estos son algunos aspectos que pueden resultar facilitadores para nuestro proceso de investigación. En mi caso, desde hace tiempo tenía decidido el nombre de mi directora. Tal vez era la única certeza en medio de tanta incertidumbre, solo faltaba que esa persona aceptara formar parte de este viaje; lo cual así sobrevino.

ETAPA 2 “Cada vez que tomas una decisión al planificar, cambias el futuro”

Mientras la cursada transcurría, aparecieron nuevos desafíos. En las clases se trabajaba para ajustar los objetivos, justificar la elección del tema a desarrollar en el proyecto, elaborar el estado de la cuestión, el marco teórico. Actividades que se fueron abordando con la realización de diferentes consignas planteadas en el aula. Considero que, en este punto, comenzaron a aflorar las decisiones como un campo de contradicciones, de idas y vueltas, para tratar de llegar a la primera versión del proyecto en el plazo estipulado por la cátedra. En este punto del viaje, se juegan las primeras definiciones respecto a la travesía seleccionada.

Dentro de este período el estado del arte fue una actividad compleja porque se necesita un profundo rastreo bibliográfico que permita dar cuenta de lo investigado hasta el momento sobre la temática seleccionada. Avendaño (2020) señala que funcionalmente,

nos permite conocer en qué se ha profundizado acerca de lo que vamos a investigar y cómo podemos establecer la relación con nuestro trabajo. Este camino “hacia las huellas” del tema que abordamos nos permite dialogar con los saberes conocidos hasta el momento.

Debo reconocer que esta actividad me llevó tres o cuatro versiones y junto con cada una de ellas fui avanzando en la construcción del problema de mi investigación. En este punto fue un alivio para mi angustia recordar los aportes de Bourdieu (2005) acerca de los errores mientras aprehendemos el oficio. Al respecto el expresa que “la manera más eficiente de desembarazarse de los propios errores, así como de los terrores en que suelen tener origen, es aprender a reírse de ellos” (p. 307). La pedagogía del silencio que define Bourdieu (2005) resultaba una mochila muy pesada para continuar el viaje. No lograba encarnar el esquema del habitus científico necesario para continuar el recorrido. Comprendí mis emociones a partir de la lectura de Nacuzzi (2010) cuando refiere que “la propia tarea de escribir es gratificante - y angustiante a la vez- para muchas personas” (p. 15). Me encontraba dentro de un colectivo, junto con otros pasajeros cuyo destino nos dirigía hacia caminos que se bifurcaban. ¿Cómo sería posible eso? Este colectivo que compartimos ¿Era sólo eso? ¿Un medio de transporte que dejaba a cada uno en una parada diferente? Lo cierto es que el colectivo transportaba a un grupo de estudiantes con las mochilas cargadas de emociones, expectativas, miedos, angustia, desconcierto y la ilusión de apostar a la mejor “primera versión del proyecto” posible.

Previo a la entrega, en la actividad 8, otra decisión sale a la luz: determinar la estrategia metodológica más adecuada en función del planteamiento del problema. Definida, en palabras de Ceretto y Giacobbe (2009) “como un transitar que pretende gestarse en la tensión entre lo que se ha establecido y lo que se conquista en el caminar, en un contexto particular” (p. 38).

A continuación, con la consigna de la actividad 9, se nos propuso seleccionar una manera de presentar el avance de nuestro trabajo y compartir el archivo en el foro. Debíamos elegir una plataforma virtual (video, podcast), ¡Otra vez decidir! el formato más adecuado, el diseño, hasta dónde mostrar nuestro avance, hacer un audio o un video, etc.

Esta etapa culmina en el mes de junio, con la entrega de la primera versión del proyecto. El cambio estaba sucediendo. Ninguno de los integrantes de esta cursada, para estas alturas, era el mismo que el de los inicios de la misma.

ETAPA 3 “La vida es un viaje y en colectivo, siempre”

Esta parte del proceso coincide con el inicio del segundo cuatrimestre. Las actividades que proponía la cátedra fueron tornando el viaje placentero, tal es el caso de los grupos de lectura. Fue un ejercicio que suponía la responsabilidad y el compromiso con el trabajo del otro, pero además nos permitió hacer sugerencias y observaciones que no fueron posibles contemplar en nuestras propias producciones. Es decir, salir a tomar aire y ver otros paisajes para retomar la vista hacia el propio trabajo de escritura. Me pareció una propuesta enriquecedora porque todas las sugerencias contribuyeron en la construcción de mi proyecto. Además, coincido en la importancia que tiene confiar en la mirada de quienes nos han visto dar nuestros primeros pasos, teniendo en cuenta que el riesgo profesional que implica entregar nuestro borrador del proyecto a un par, queda minimizado por nuestra historia en común (Richards como se citó en Becker, 2014). Sole y Cintia (excelentes compañeras de ruta), conformaban mi grupo de lectura. Agradezco el respeto y la seriedad con la cual revisaron mi trabajo.

Por su parte, los dos encuentros “Entre tesis y tesisas” me ayudaron a dimensionar el trabajo que estaba realizando. Fueron actividades de encuentro con tesisas y graduadas/os de la carrera. Recuerdo algunas frases de estas/os invitadas/os, que fueron reveladoras ante la situación en la que me encontraba: “*hay que permitirse exponernos en clave constructiva*” (Julia G.); “*Acomodar los tiempos de los tesisas con los directores y las instituciones*” (Micaela N.); “*Es necesario organizarse con las actividades y resulta fundamental el apoyo grupal*” (Paula O.); “*El proyecto es la guía de la tesis*” (Romina C.); “*Una vez que te aprueban el proyecto tenés 6 meses para presentar la tesis*” (Gastón R.).

Otra actividad significativa resultó las reuniones por comisiones y la promesa de la vuelta a la presencialidad en algunos de estos encuentros. Nuevamente los aportes del equipo docente y de mis pares orientaron el crecimiento de mi proyecto convirtiéndose

en el contexto facilitador que refiere Carlino (2003) cuando habla de la importancia de investigar “dentro de un espacio compartido con otros en parecida situación” (p. 3).

De este modo, fuimos entregando nuevas versiones de nuestro proyecto con diferentes devoluciones de los docentes del Taller y de los grupos de lectura. Además, en mi caso pude tener la primera aproximación al campo de estudio con una serie de entrevistas a distintos actores involucrados en la temática de mi proyecto. Al mismo tiempo, nos reunimos con mi directora para ajustar cuestiones de escritura y categorías conceptuales. Se acercaba el ciclo de conversatorios que iniciaban con nuestras exposiciones orales y luego la apertura de un espacio de intercambio con compañeros/as y docentes que permitiesen poner en diálogo aportes, sugerencias y reflexiones. Estos ciclos, pusieron de manifiesto, nuevamente, un proceso de construcción colectiva de conocimiento. El encuentro fue presencial. Recuerdo las palabras de una de las docentes del Taller: “Es un buen ejercicio de práctica para cuando deban defender la tesis”.

Otra vez el caos, el temor de no estar a la altura de las circunstancias y de exhibirme se apoderó de mi ser. Sin embargo, conforme se fue aproximando la fecha de mi exposición tuve presente las palabras de Bourdieu (2005) al manifestar que “cuanto más se expongan a sí mismos, mayores oportunidades tendrán de beneficiarse de la discusión y más constructivas y bienintencionadas, serán las críticas y el consejo que reciban” (p. 306). De este modo, resultó ser una experiencia gratificante. Ya se empezaba a visibilizar la cumbre; el viaje llegaba a destino.



Algunas reflexiones finales

Llegar hasta acá significa todo un logro. El último borrador del proyecto ha sido entregado el 3 de diciembre de 2021 y esto implica compartir un trabajo de construcción colaborativa con nuestros docentes, para que sea nuevamente revisado a los efectos de poder realizar las correcciones necesarias que habiliten su presentación en el Consejo del Departamento de Ciencias de la Educación.

El último borrador pone en tensión todo lo que he aprendido hasta el momento en el recorrido académico con lo que aún me queda por aprender. Le doy significación a este proceso de formación, tal como lo expone Ferry (1993), como la dinámica de un desarrollo personal acompañada por diferentes mediadores que lo hicieron posible (docentes, pares, lecturas, etc.).

La cursada del Taller V pone en acto los conocimientos y herramientas aprendidos sobre la realización de un trabajo de investigación en materias como Investigación Educativa I y II, cursadas en los años anteriores. Es decir, materializa las construcciones abstractas acerca del oficio de investigar. El Taller fue un espacio donde ponemos el cuerpo con cada decisión que tomamos, lo que implica un ir y venir recurrente que nos permite pensar y repensar a medida que vamos construyendo. En tal sentido, es “preciso aprender a confiar en que los tropiezos no son definitivos, que al final la tarea saldrá adelante”(Carlino, 2003: 8). Por su parte, es muy valioso el apoyo recibido tanto del equipo docente (durante las clases, consultas y/o reuniones por comisiones), de mi directora con el acompañamiento y guía en este proceso, así como también de los compañeros que participaron de esta travesía, oficiando de sostén. ¡Gracias!

Para finalizar quiero transcribir una frase que rescaté de la conferencia de la Dra. Elizabeth Jelin (CONICET - IDES), acerca del proceso de investigación:

Yo doy por supuesto que hay algo fuera de mí, fuera de nosotros/as frente a lo que somos extranjeros. Y el proceso de la investigación parte de alguna idea, aunque sea muy muy borrosa, de ese afuera de cómo es el mundo y que nos intriga del mundo. La investigación se inicia cuando lo que está afuera no

coincide con nuestras ideas, nuestras creencias, con las teorías que construimos, las que heredamos y las que inventamos.

Yo opino que sin intriga, sin misterio no hay investigación. Puede haber burocracia, conteo, pero no hay un compromiso de llevar adelante investigación si no sentimos profundamente una idea de un misterio, de algo que queremos develar. Hay que estar dispuesto a perder. Un componente importante en la investigación es la pasión. La pasión por esa pregunta, por ese enigma, por ese misterio por el cual estamos yendo a mirar el mundo (Conferencia en la XXIV Jornadas de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, 2019).

Que sea la pasión, el motor que moviliza cada una de nuestras acciones, inclusive aquellas que se requieran como futuros profesionales en Ciencias de la Educación, para sentir que la vida es una constante aventura. Próximo destino: la tesis.

Referencias bibliográficas

- Avendaño, F. (2020). *Animarse a la tesis*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Becker, H. (2014). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2005). La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París). En P. Bourdieu y L. Wacquant. *Una invitación a la sociología reflexiva* (pp. 267-317). Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil [Congreso]. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Freire, P. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- García de Ceretto, J. y Giacobbe, S. (2009). El caminar del investigador. En J. García de Ceretto y S. Giacobbe. *Nuevos desafíos de investigación. Teorías, Técnicas e Instrumentos* (pp. 37-63). Homo Sapiens.
- Jelin, E. (2019). Avatares de la investigación crítica: cuando la realidad desafía nuestras creencias/saberes [Conferencia]. *XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, La Pampa, Argentina.
- Nacuzzi, L. (2010). ¿Qué es una tesis? En L. Nacuzzi. *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura* (pp. 9-27). Editorial de la FFyL-UBA.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- Wright Mills, Ch. (1994). Apéndice sobre Artesanía Intelectual. En Ch. Wright Mills. *La imaginación sociológica* (pp. 206-236). Fondo de Cultura Económica.

TODAS LAS ALEGRÍAS BAJO EL SOL

María Soledad Gómez

solitagogo2013@gmail.com

El escrito que se presenta a continuación reconstruye la experiencia del recorrido por la materia 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 relación con la idea y el proceso de escritura del proyecto de investigación.

Antes y después

La cátedra Investigación II nos preparó para la cursada del Taller V. Habíamos leído acerca de la cocina de la investigación, las metodologías y el rol del investigador. Sabíamos con María Luisa (mi pareja pedagógica para esta cátedra y compañera cercana durante la mayor parte de mi carrera) que necesitábamos incorporar los contenidos específicos para poder llegar preparadas para el quinto año de la carrera. Esperamos un par de años para tomar el compromiso de embarcarnos en la aventura de la investigación cualitativa la cual resultó, en cada una de sus etapas, un aprendizaje en todos los sentidos que un estudiante puede experimentar. Nos encontrábamos con ansiedad, nerviosismo, incertidumbre y ganas de crear. Fue asombroso el proceso, nos enorgulleció el resultado, estábamos listas para Taller V.

Comencé a cursar esta asignatura con muchas expectativas. Me interesaba la idea de poner en práctica un proyecto de tesina. El primer intercambio realizado en un foro de intercambio en el Aula Moodle fue realizado teniendo en cuenta lecturas previas acerca de la investigación cualitativa, haciendo hincapié en los textos de Carlino (2003) y Nacuzzi (2010). Recuerdo que no fueron autoras de difícil lectura, me identificaba con lo expresado en los textos: en los próximos meses estaría a punto de descubrir con hechos lo leído. Surgían preguntas en torno a mi propia experiencia, pero al mismo tiempo certezas de lo que había aprendido en los años anteriores. Y en estas lecturas, todo se clarificaba mucho más.

Reconocer los elementos de una tesis y de un proyecto de tesina significaba el fin del sentido común en mi cabeza. Necesitaba romper con las preconcepciones que tenía acerca de su estructura y no confundir las escrituras que habíamos realizado hasta ahora en las cátedras de Investigación, con el futuro trabajo que iniciaba. Surgía entonces la pregunta: ¿Qué es una tesis? En teoría, Nacuzzi (2010) expresa que “(...) es un tipo de trabajo monográfico, con el agregado de la inclusión de un aporte al conocimiento científico, o sea: debe decir algo original sobre el área de conocimiento que hayamos elegido y debe ser útil a la comunidad científica” (p. 14). La importancia era entender en la práctica de qué se trataba.

Pasos. Todo tiene que ver con los procedimientos

Caminar de a poco por los contenidos, participar en las clases resultaba necesario para mantenerme al día, sin embargo, me sentía bloqueada. Sabía sobre qué quería investigar, pero no podía comprender muy bien de qué manera iba a lograrlo. Tenía oraciones escritas, eran afirmaciones que sostenían mi idea. Audios de WhatsApp que enviaba a mis compañeras repitiendo ideas que sonaban sueltas, no había forma de unir las en posibles objetivos (pensaba mucho en ellos por adelantado, sin tener en cuenta el problema de investigación o la relevancia del mismo). En mis notas aparecían palabras como docentes y prácticas de enseñanza. Las dimensiones que quería abordar no estaban muy claras, ampliaba mi mirada sin reconocer la viabilidad de la investigación. Sabía que quería hablar de cine, pero el tema había quedado recortado sin criterio alguno.

El nivel superior universitario no había sido abordado hasta el momento en ninguna de mis prácticas en los talleres de la licenciatura. Sumado al universo de los entornos virtuales (razón por la cual elegí la orientación de mi carrera), ambos se habían convertido en mi interés particular. Sin embargo, existían otros aspectos por fuera de lo institucional o formal. Aparecía “otro público”, es decir, el aprendizaje desde el punto de vista del público académico vs. el público general informal. A partir de la incursión masiva de las redes sociales en los hogares: ¿existía la posibilidad de aprender por fuera de las instituciones? Quería investigar acerca de la generación Z¹⁴ en torno a los

¹⁴ Según el autor Geck (como se citó en Santana, Franco y Hernández, 2014), se denomina Generación Z a los nacidos entre 1995 y 2005, la cual es la primera generación que ha nacido con medios digitales, ya que

contenidos multimediales en redes sociales ¿Era posible la educación virtual desde la informalidad en cuanto a la creación de contenido educativo valioso o relevante?

Tenía interés en mi carrera como objeto de investigación, particularmente con aspectos referidos a lo audiovisual. Quería enfocarme en las herramientas tecnológicas o TIC más usadas. Habíamos incursionado en el año 2020 con la etnografía digital como diseño metodológico, otra elección que sonaba atractiva para mi proyecto. Este hecho generó curiosidad respecto a la realización de mi futura tesina, la cual sería enteramente de manera virtual; un ejemplo de ello sería llevarla a cabo a través de las redes sociales para la obtención de datos. Durante los primeros meses cursando Taller V las ideas estaban aseguradas en lo referido anteriormente, sin embargo, no se lograban juntar las piezas del rompecabezas en relación con un aspecto que necesitaba conocer e investigar.

El cine, como tema de investigación, estaba pensado desde hace tiempo. Conozco y estudio este arte desde hace muchos años. Quería que fuera parte del trabajo más importante de mi carrera, por qué no combinarlo con un campo tan apasionante como es la educación. Sin embargo aún no encontraba el criterio específico para abordar o fusionar ambos campos. Para este caso mi idea era la de investigar acerca de realidades utópicas y distópicas del cine (en relación con el uso de las tecnologías, por ejemplo). Entendía que realizaba un recorte demasiado complejo, el cual condicionaba la viabilidad, porque aseguraba y daba por sentados hechos de la realidad educativa que aún no habían sido investigados.

Durante las clases era de suma importancia lo que tenía para decir, en muchas ocasiones no era posible, debido a los tiempos o problemáticas que los compañeros planteaban en los espacios que los profesores nos ofrecían para debatir nuestros avances. En varias oportunidades fue mi turno de comunicar mis ideas. En mi mente sonaban clarificadoras, sin embargo cuando las exteriorizaba se encontraban innumerables vacíos y desconexiones. Me daba mucha pena ver los rostros de los profesores intentando

ha crecido con Laptops, Smartphones y Wifi. Este autor precisa que los jóvenes de esta generación están expuestos a medios de alta tecnología y están conectados todo el tiempo a través de ellos; es decir, pueden estar conectados en diversas plataformas y realizar otras actividades al mismo tiempo, por lo que se los considera multifuncionales” (Aybar Lindley y otros, 2017, p. 11).

dilucidar y filtrar mis pensamientos, y así encontrarles una posible solución. Por momentos sentía que debía ir por otro camino, pensar otras alternativas, me frustraba la idea de reconocer que mi tema de investigación no iría a tomar forma.

En ese entonces una de mis notas perdidas ayudó a mantener en pie mi decisión: mezclar lo que puede ayudar a la educación con aquello que me gusta. No fue difícil a partir de ese momento continuar con el proceso, no podría pensar la escritura de mi tesis sin apasionarme por ella. Sabía 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).

Preguntas, preguntas

La elección de la directora de tesis y la codirectora rearmaron mi voluntad de seguir. Recuerdo mi paso por Didáctica II como si fuera ayer. Elena Molina, profesora asistente de dicha cátedra, construía para las clases de práctica espacios de debate únicos, los cuales enriquecieron nuestro proceso de aprendizaje en un sentido transformador y dinámico. Percibía en ella seriedad mezclada con vehemencia y entusiasmo. Al mismo tiempo veía en Elena a una docente accesible, segura de sí misma. Notaba que estaba preparada para comunicarse con nosotras. Recuerdo que además del material teórico del que disponía nos brindaba amplias posibilidades de entender la didáctica a partir de autores que pertenecían a otras disciplinas. No quedaban dudas, optar por ella como directora no presentaba problema alguno, solo faltaba su confirmación.

Por fortuna Elena accedió a mi pedido, integrando su punto de vista y sugerencias que hacían posibles el camino que había iniciado para este proyecto. Por otra parte, llevaba tres meses de embarazo, razón por la cual fue necesaria la incorporación de una co-directora. Ana Inés Seitz, quien fuera mi profesora asistente en la cátedra de Investigación II al momento de cursarla, fue una elección que tampoco presentó vacilación. Confiaba no sólo en su experiencia para cuestiones referidas al proceso de investigación, sino también, en su predisposición al diálogo y la comunicación, aspectos fundamentales para llevar adelante el trabajo.

Entendía, que más allá de mis apreciaciones, debía tener en cuenta algunas cuestiones elementales para tomar estas decisiones. Recordé las preguntas que Nacuzzi (2010) rescata de Sierra Bravo (2007) al momento de decidir de manera adecuada al director de tesis. Hasta el momento no había terminado mi primer borrador, sin embargo me encontraba más que satisfecha en este primer tramo iniciado, porque contaba con la presencia de mis directoras; y con ellas la posibilidad de generar un buen equipo.

Realizar preguntas, a través de las actividades de Taller, en gran parte, definió mi tema de investigación, pero no era suficiente para resolver el recorte de esta. En la búsqueda y análisis de los repositorios bibliográficos, comencé a acumular y a observar la variedad de temáticas que estaban relacionadas con el cine y la educación. Me sentía aliviada al reconocer que existía material y autores que sintieron necesidad de hablar e investigar acerca de esta temática. Aun así, sentía que mi tema necesitaba “peso”, pensaba mucho en el impacto dentro de las Ciencias de la Educación, porque si bien estaba frente a material teórico que podría fundamentar mi problemática, percibía que mi temática no sería de relevancia para nuestro Departamento.

En este aspecto Elena, calmó mis bajas expectativas expresando que toda temática es importante si se realiza con compromiso y responsabilidad, aspecto que trae nuevamente a Nacuzzi (2010) quien comenta que la relevancia en la investigación es amplia en cuanto a su importancia porque el conocimiento científico se nutre de ellos.

En ese momento, por primera vez me encontraba en soledad, me pesaba el compromiso de la realización de un trabajo tan importante como lo es la escritura de una tesina. Pensaba en lo mucho que extrañaba trabajar con mi pareja pedagógica, entre comentarios y opiniones siempre salíamos adelante en nuestras creaciones. Carlino (1997) afirma que las tesis nunca son un trabajo individual, aunque se perciba y se transcurra en espacios solitarios. Entendí aquí que se trataba de una etapa única, un desafío necesario para mi crecimiento profesional. En el fondo, sabía que no estaría sola en este trayecto.

Fin del primer cuatrimestre. Hora de tomar decisiones

Achilli (2005) nos invita a reflexionar sobre lo que implica la realización de un proyecto de investigación describiendo al mismo como un “plan de trabajo orientado a la construcción sistemática y metódica de conocimientos acerca de alguna problemática sociocultural que se privilegia para tal fin” (pp. 44-45). Teniendo en cuenta la actividad de Taller concerniente al análisis de los repositorios institucionales y revistas académicas, se llevó a cabo la primera revisión bibliográfica para este proyecto. La misma se encontraba organizada tal y como lo habíamos ensayado en la consigna. Entre marco teórico y estado del arte se fue dando forma al primer borrador del proyecto. El tema elegido tendría a consideración el estudio de las perspectivas docentes de la Universidad Nacional del Sur (UNS) acerca del cine como herramienta de enseñanza.

Previo a la entrega de este borrador quedaba una última actividad, la cual constaba en exponer de manera acotada, la idea general del proyecto. Mientras leía la ficha de cátedra de la actividad N° 9 notaba que en el primer párrafo se cita a Mills (1961), quien afirma que cuando se expresa un pensamiento se modifica. De eso se trataba, observando a la distancia, el primer cuatrimestre; de conversar nuestras ideas, de comprender y asistir a los compañeros en sus dificultades, las cuales eran mías también, de escuchar y tomar en consideración la visión de los profesores como guías de nuestro camino. Modificar no implicaba ceder o renunciar, por el contrario, implicaba crear y transformar.

Segundas partes. Segundo borrador. Grupos de lectura y escritura. Trabajo en comisiones

Observar las devoluciones de mi primera versión del borrador no sonó tan desalentador como esperaba. Naturalmente tenía puntos importantes a revisar, entre ellos los objetivos. Me llevó dos borradores poder entender qué era lo que quería conocer y el nivel de conocimiento que deseaba alcanzar (Achilli, 2005). Las consignas de taller se fueron continuando mientras atendía a las sugerencias para la escritura del segundo borrador. Había aprendido entonces, el formato correcto de escritura de proyecto de investigación. La segunda entrega del borrador vendría con una consigna particular y como planteaba la cátedra “muy valiosa”: en grupos de lectura y escritura debíamos realizar sugerencias y revisiones a dos proyectos pertenecientes a nuestros compañeros.

Hasta ese entonces, las devoluciones en los debates y exposiciones de los compañeros no habían sido tan explícitas como lo sería en esta actividad. Recuerdo que para cada uno de los borradores me tomé todos los días hasta su entrega para realizar las devoluciones. Sentía mucha responsabilidad ante la realización de cada comentario, tenía temores de ser malinterpretada. Enviaba mensajes privados a mis compañeras intentando expresar estas inquietudes, confiaba en ellas y ellas en mí, el respeto y el compromiso fue mutuo:

Han sido testigos de mis primeros intentos de escribir y de pensar, me han apoyado en todo aquello, y siempre creyeron que había algo valioso debajo de tanta confusión. Por eso confío en ellas. Y no es casual que ellas confíen en mí. Compartimos cosas de toda índole debido a nuestro vínculo temprano (Richards como se citó en Becker, 2014, p. 149).

Por otra parte, los trabajos en comisiones, entre instancias presenciales y virtuales, clarificaron mis inquietudes sobre el tema de investigación, las preguntas y los objetivos de la misma. Becher (profesor de la comisión que me correspondía) nos encontró en sintonía como grupo de trabajo, guió mi escritura a la simpleza, me ayudó a comprender que las palabras rebuscadas y los pensamientos extensos o complejos no llevan a una lectura cómoda; he aquí que el conocimiento debe ser accesible a todos los individuos. Los aportes realizados en este grupo en particular asistieron en gran medida a la escritura del tercer borrador, esta modalidad fue un gran acierto por parte del equipo docente.

Presentación. Presencialidad

Carlino (1996) expresa que es parte del aprendizaje renunciar a lo que la imaginación supone ante hechos que podrían haber sucedido. Aquí se daba comienzo al final de esta aventura. Todas las expectativas se encontraban vinculadas a este acontecimiento, exponer de manera presencial fue todo un suceso. Una vez terminada la presentación surgieron detalles acerca de mi tema de investigación, que si bien, en palabras de Menghini “resultaba apasionante”, aún existían algunos detalles que podrían mejorarse como, por ejemplo: en las perspectivas de los docentes acerca del cine como herramienta de enseñanza podrían también incluirse contenidos audiovisuales que no pertenezcan a este arte. Esta idea resonó en mí de manera muy lógica, ya que nunca tuve

en cuenta la gran posibilidad de alternativas audiovisuales que actualmente se encuentran disponibles.

Exponer de manera oral es una cualidad que no me caracteriza, quienes me conocen saben que es una limitación que intento entrenar a menudo. Ensayar se convirtió en mi método, ensayar mucho para esta presentación era mi gran desafío. El deseo principal era poder comunicar al público presente en esa clase lo que durante meses había estado elaborando. En esos diez minutos quería expresar lo mucho que este proyecto estaba influyendo en mí, estaba apasionada con él, quería defenderlo con todas mis fuerzas. Si me permiten un detalle con tintes metafóricos, esa semana coincidimos con Elena en “dar a luz” a nuestros propios proyectos, si me hablan de finales felices, este sería el ideal para esta historia.

El tiempo sonaba muy fuerte

Estamos en diciembre y hoy particularmente estoy cansada, en mi experiencia siempre fue una buena señal. No es agotamiento, es exceso de energía que me impulsa a lo que el futuro tiene pensado para mí. Hace un rato recordaba mi primer día en la universidad, supongo que quienes recorrimos todas las millas hicimos lo mismo. En ese entonces veía a la UNS como un laberinto gigante, lleno de personas desconocidas, con nuevas reglas, marcada autonomía y mochilas pesadas que cargaban mi pasado reciente. Comencé esta carrera con 34 años. Me había tomado 13 años darme cuenta que el camino era por acá. Cada año contaba en mi interior como el tic tac de un reloj. No podía permitirme ceder ante los obstáculos. Cada día importaba, por un lado, significaba el tiempo que le restaba a mis seres queridos, por el otro, la puerta a las infinitas oportunidades de conocer y aprender. Fue mi mejor opción, mi mejor inversión, mi salvación. No me arrepiento de haber tomado este camino, fue buena conmigo esta vida universitaria.

Hacer un balance por escrito de este estilo no deja nunca palabras por decir. Es un indicador sumamente expresivo y necesario que cuesta, porque lleva mucho de nosotros en cada línea. Lispector, afirmaba que escribir “es una maldición que salva. Es una maldición porque obliga y arrastra, como un vicio penoso del cual es imposible librarse. Y es una salvación porque salva el día que se vive y que nunca se entiende a menos que

se escriba”. Cada palabra expresada durante esta carrera valió la pena. El recorrido estaba hecho, miré hacia atrás y no podía creerlo. Parecía un sueño. Me siento liviana como una pluma.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). El proceso de investigación (iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar). En E. Achilli. *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio* (pp. 43-58). Laborde libros.
- Aybar Lindley, L., Colchado Pisconti, D., Chávez Aguilar, F., Gonzales Benavides, S. y Obando Ponce, O. (2017). *El comportamiento del consumidor de la generación z respecto al proceso de compra tradicional y su relación con las marcas en los medios digitales*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores..
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil [Congreso]. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Nacuzzi, L. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL-UBA.

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN CONTEXTOS DE ENCIERRO. UN ESTUDIO DE CASO EN LA UNIDAD PENAL N° 4 DE BAHÍA BLANCA

Marcelo Heredia

marceloheredia_71@hotmail.com

La vida tiene caminos irregulares con recodos que confunden (s/r)

“La mejor respuesta a la pobreza es dirigir la vida de los pobres” (Wacquant, 2008: 47)

Durante el cursado del Taller Integrador V: Práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación nos solicitan la realización de un relato. Inevitablemente mi mente va al año 2007 donde comencé mis primeros pasos en la formación docente propiamente dicha, a través del cursado de un Tramo de Formación Pedagógica. Si bien es cierto que cuento con experiencia de 16 años en el cargo de Preceptor, no contaba con una formación docente teórica ni profesional ya que para acceder al cargo de Preceptor de secundaria, no era requisito necesario el título docente, alcanzaba con haber finalizado el secundario.

En dicho Tramo, dos docentes que dictaban el curso, y que luego dictarían materias de la carrera de Ciencias de la Educación en la UNS, hicieron que me interpelara por primera vez la educación y el papel que juega la escuela como centro de formación ideológica y su entramado con los distintos grupos de poder. Estas profesoras, y los cursos que realicé de capacitación permanente, hicieron que no dudara en inscribirme en la carrera de Ciencias de la Educación allá por el año 2014 cuando comenzó a dictarse en la ciudad de Bahía Blanca.

En el año 2020, pandemia de Covid-19 de por medio, comienzo a cursar el Taller Integrador V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina, materia del quinto y último año de la carrera. El cursado fue en forma virtual por el aislamiento social preventivo y obligatorio impuesto por el gobierno nacional.

Los primeros meses de cursada resultaron novedosos con la virtualidad, esperaba el día de las clases para tener un contacto -al menos visual- con los docentes y compañeros de curso. En ese momento recuerdo que me sentí apremiado por la elección del tema de investigación, primeramente, pensé en la didáctica universitaria dentro de la Unidad Penitenciaria N° 4, (UP 4), sabiendo de antemano que allí sólo se dictaba la Carrera de Derecho. Después pensé en investigar acerca de las formas de evaluar dentro del penal en la misma carrera y, no estando convencido firmemente por ninguna opción, decidí abandonar ese año el cursado del Taller para dedicar ese tiempo al cursado de otras materias que me permitieran avanzar en la carrera. Eso sí, algo tenía claro, mi investigación iba a girar en torno a la educación superior dentro del penal. Esta idea fue madurando a la par del cursado de la licenciatura en Ciencias de la Educación y mi trabajo en una Fiscalía de Bahía Blanca.

En el año 2021 curso nuevamente el Taller V, en formato virtual, y ya, con una idea más clara y precisa acerca de qué investigar y porqué. Durante ese año, busqué más bibliografía, traté de establecer contactos claves donde obtener más información y, a la par, fui definiendo el objeto de estudio. En esto jugó un papel fundamental mi directora de tesis, las consultas a los docentes de la Cátedra y el intercambio con mis compañeros. Así pude definir concretamente los objetivos sobre qué estudiar de la educación superior en contextos de encierro y finalmente decidir hacer foco en las percepciones de los estudiantes que cursan la carrera de Derecho en la UP 4.

Recuerdo que, ya motivado de otra manera, y con una característica que todos los compañeros manifestaban, “la ansiedad”, intenté un primer paso: contactarme con internos que estuvieran cursando Derecho. Logré hablar con uno de ellos, de manera informal, vía WhatsApp, ya que por la pandemia los internos podían hacer uso de celulares. Dicha charla tenía como primer propósito ver si el estudio era viable y si podía avanzar en esa investigación.

Recuerdo haber asistido a unas Jornadas sobre Reciclado Urbano que se realizaron en la UNS en el año 2018 y a las que fuimos invitados en el marco de la Cátedra Filosofía de la Educación. En las jornadas, junto a las personas dedicadas al cartoneo, se encontraba un ex interno del penal que acompañaba un proyecto que se presentó y que había

comenzado a cursar la carrera de Derecho dentro de la cárcel de Villa Floresta. Recuerdo que durante el transcurso de la jornada se mencionaron frases como “criminalización de la pobreza”, “tolerancia cero”, “la cárcel está poblada de negros y de pobres”. Este recuerdo me llevó a leer más sobre la temática.

Encontré dos autores, Francisco Scarfó y Loïc Wacquant, que me permitieron ir acotando y centrando el tema de interés de mi investigación. Ambos autores hacen foco en cómo los Estados, con la implementación de políticas neoliberales y, al generarse mayor exclusión social, implementación de ajustes en educación y salud, precarización laboral, pasan a cumplir un rol mínimo, dejando todo en manos de los particulares y del mercado. Ese mismo Estado, que se corre de lo social, refuerza la función punitiva y penitenciaria. Dentro de esta línea de pensamiento, y tomando la postura de Scarfó (2002) de la educación como un derecho humano y que las personas privadas de su libertad tienen vedado el derecho de libre circulación, no el ejercicio de los demás derechos como el derecho a la educación, es donde recorto un tema de investigación: la educación universitaria en contextos de encierro, por lo cual decido hacer el estudio en la Unidad Penal N° 4 de Bahía Blanca.

La construcción del objeto de estudio

A partir de estos primeros intereses, de la lectura de bibliografía especializada y de situaciones vividas en mi entorno laboral en una fiscalía es que comencé a preguntarme qué lleva a los internos a decidir estudiar una carrera superior, con qué recursos cuentan para hacerlo, qué experiencias educativas previas tienen, qué significados e imaginarios giran en torno a un estudiante privado de libertad que decide cursar una carrera universitaria aún sabiendo que le quedan muchos años dentro del penal. Así, fui definiendo el objetivo general de mi investigación que es analizar las experiencias educativas y de formación de los estudiantes universitarios privados de libertad que cursan la carrera de abogacía de la UNS en la Unidad Penitenciaria N° 4 de la ciudad de Bahía Blanca.

Focalicé mi estudio en la UP N° 4 por cuestiones de cercanía, ya que vivo en la misma ciudad, y realizar el estudio en cualquier otra cárcel demanda un tiempo extra de traslado que no dispongo. Otra razón es que al trabajar en fiscalía tengo la posibilidad de

acceder a informantes claves por recomendaciones o contactos, incluso poder entrevistar a alumnos y docentes de la carrera de Derecho que cumplen la función de tutores dentro del penal. Y por último, y una razón de no menos importancia, es que habiendo consultado la bibliografía sobre el tema encontré un solo estudio realizado en la cárcel de Bahía Blanca titulado “Educación universitaria en contextos de encierro. Oportunidades y desafíos. El caso de la Unidad Penal N°4 de Villa Floresta”, realizado por Emiliano Martín Gutiérrez, investigador del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (CONICET-UNS).

Todas estas decisiones dan cuenta del tiempo y la complejidad que conlleva la construcción del objeto de estudio. Como señalan Bourdieu y Wacquant (2005), “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...” (p. 318). Esto implica un trabajo con avances, dudas, retrocesos y en el que el aprender de los errores juega un papel fundamental. Considerando que cada sociedad en un determinado momento histórico, presenta un cuerpo de problemas que merecen ser debatidos, la educación universitaria en contextos de encierro es un tema central en la agenda política y académica en Argentina.

Entiendo que la educación en contextos de encierro en general, y la universitaria en particular, puede entenderse y explicarse desde la noción de campo entendido como “un espacio estructurado de fuerzas y luchas sociales” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 337), no sólo en el campo político sino también en el campo burocrático y en las fronteras que limitan cada uno. Desde esta perspectiva del campo como un espacio de luchas y lógicas opuestas, la educación en contextos de encierro se presenta como un escenario altamente complejo. Los establecimientos educativos que funcionan en instituciones penitenciarias desarrollan sus actividades en un campo de tensiones permanentes, generadas no sólo por la particularidad de su alumnado sino por la coexistencia de dos contextos en permanente tensión: la cárcel y la institución educativa.

En este marco se puede visualizar una institución dentro de otra, cada una con sus propias lógicas de funcionamiento. La cárcel organizada sobre la base del castigo, la seguridad y el disciplinamiento y la escuela desde una posición centrada en el desarrollo

integral de las personas con el fin de generar un proyecto de vida distinto, aún en condiciones de reclusión.

Con respecto al diseño de la investigación, opté por un enfoque cualitativo porque considero que resulta más apropiado y se ajusta mejor a los objetivos y a las preguntas de investigación, la justificación, la viabilidad y la definición inicial del contexto. Como instrumento elegí la entrevista semiestructurada que, en palabras de Hernández Sampieri (2006), es más íntima, abierta y flexible para la investigación de corte cualitativo. Por otra parte, el autor entiende que “la entrevista semi-estructurada se usa cuando el investigador sabe algo acerca del área de interés, por ejemplo desde la revisión de la literatura, pero no lo suficiente como para responder las preguntas que se ha formulado” (p. 403).

Una de las decisiones que durante el proceso fui tomando y me pareció que tiene un fuerte peso estuvo relacionada con las preguntas a realizar en la entrevista. Consideré fundamental que las mismas estuvieran atravesadas por la ética y que sólo fueran enfocadas en los aspectos del cursado de la carrera de Derecho en el penal. Decidí no indagar sobre la vida privada ni los motivos por los cuales están privados de libertad, como tampoco las penas a cumplir, y omitir cualquier pregunta que pueda resultar ofensiva o incómoda.

Una serie de datos a tener en cuenta al momento de escribir una tesis, son los contextos, tanto facilitadores como obstaculizadores en los que nos encontramos. En mi caso particular, me encuentro con dos factores que dificultan el normal proceso de lectura, consulta de bibliografía y escritura: disponibilidad de tiempo parcial y no contar con prácticas previas de investigación (Carlino, 2005).

También es necesario resaltar aquellos aspectos facilitadores con los que cuento: la disponibilidad de mi directora de tesis y el acompañamiento de la cátedra del Taller V, siempre dispuestos a acompañar en la tarea.

Deseo que, al finalizar del trabajo de investigación, el mismo no quede como mero trabajo para cumplir los requisitos de calificación, sino que sirva para acercar la universidad a la cárcel, que derribe lo preconstruido, lo natural, lo evidente que arroja el

sentido común. Como señalan Bourdieu y Wacquant (2005) “la tarea es producir, si no una nueva persona, al menos una nueva mirada” (p. 347).

No puedo dejar de mencionar la impronta que dejó la universidad pública en mi vida. En las primeras materias de cursado la palabra “empatía” marcó mi vida en un antes y un después de conocer y entender su significado. El poder “Ponerse en lugar del otro” lleva a preguntarse: ¿Qué haría yo en su lugar?, o ¿qué hubiera hecho? Siento que esto es clave para poder entender las situaciones de los otros, correrse del lugar de juez y comprender que los humanos somos producto de las contingencias. No todos en la vida tenemos las mismas oportunidades, oportunidades que a unos los llevan a una vida de confort y bienestar y a otros a delinquir y pasar años en un penal. Creo firmemente que la educación en contextos de encierro puede ejercer su poder liberador aún tras las rejas de la cárcel.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). La escritura en la investigación [Seminario]. *Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés*. Buenos Aires, Argentina
- Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Scarfó, F. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, 36, 291-322.
- Wacquant, L. (2008). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Ediciones Manantial

RELAT and O. CONVERSATORIO SOBRE LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE TESIS

Cintia Marin

marincintia68@gmail.com

De balances y reflexiones

Llega fin de año y muchos hacen un balance acerca de cómo transcurrieron el año que está llegando a su fin. Cuentas negativas, cuentas positivas, algunas lágrimas y algunas risas. Mirar para atrás no es fácil, pero se puede decir que es necesario. El Taller Integrador V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina, última materia anual del plan de estudios de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación nos invita, como tarea final, a hacer este ejercicio de reflexión, poniendo la mirada en el recorrido del armado del proyecto de tesis, luego, la tesina de grado.

Emotivo comienzo, pero.... ¿Qué es un proyecto de tesis, Cintia?

En términos institucionales, el proyecto de tesis es un documento escrito individual que sintetiza y presenta un diseño, un plan de investigación que contiene información clave acerca de cómo se llevará a cabo la investigación; volviéndose proyecto en el marco de un contexto institucional específico (Marradi, et.al. 2007). En otras palabras, debe cumplir con pautas que fija la institución en la que se lleva a cabo la investigación para poder acreditar el estudio de la carrera de grado.

En este caso, el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, presenta sus requisitos a través del Reglamento de tesinas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. El requisito primordial que el estudiante debe tener en cuenta al momento de pensar en presentar su proyecto se encuentra en el artículo 10° del Capítulo VI *Presentación del proyecto de tesina*, y es que debe acreditar la totalidad de los espacios curriculares de la carrera. El alumno deberá presentar, junto con el proyecto, la siguiente documentación: certificado analítico de estudios, nota del/ de la director/a, y co-director/a si corresponde, en la que se deja constancia del aval al proyecto

de tesina; así como el CV sintético del/de la director/a y del/de la co-director/a si corresponde, acreditando los requisitos mencionados en los Artículos 5° y 6°.

Otro requisito importante es la estructura del proyecto, el cual debe incluir: portada, introducción, estado del arte/ de la cuestión, marco teórico/ referentes conceptuales, metodología/ estrategia metodológica, referencias bibliográficas. En esta estructura, el tesista debe articular los distintos componentes, tales como teoría, objetivos, y metodología (Sautu, 2005) para, finalmente, entregarlo a un organismo o instancia de control, conformado por un jurado que estará a cargo de revisarlo para aprobarlo o devolverlo con correcciones que el alumnado tendrá que tener en cuenta para su posterior entrega y acreditación.

Entiendo... pero, además de todas esas cuestiones formales, ¿qué significó para vos escribir un proyecto de tesis?

Bueno, en términos subjetivos, personales, el proyecto de tesis es mucho más que un plan, un diseño, un conjunto de pautas formales a cumplir. Es la representación física del final de una etapa y del comienzo de otra, la profesional, y que determina la toma de un nuevo posicionamiento de lectores a productores de conocimiento, “una transformación del yo frente a los otros” (Carlino, 2003: 7). Una instancia que, en los primeros intercambios con mis compañeros expresaba que *me llena de felicidad, de entusiasmo, aunque también hay temores, inquietudes, ansiedad; un encuentro de sentimientos*.

Cuando empecé a cursar la carrera, sabía desde un comienzo que en algún momento tendría que presentar un trabajo final, ponerme en zapatos de investigadora y defender mi investigación. Pero se veía lejano, una idea abstracta que, a medida que iba avanzando en la carrera tomaba cada vez más forma y comenzaba a volverse un pensamiento más recurrente.

Recuerdo que las primeras ideas tuvieron su origen en un proyecto familiar. Nuestra huerta en casa. El entusiasmo que compartíamos por ver crecer nuestras semillas y plantines y la importancia sobre producir nuestros propios alimentos, un poco movidos por la economía del país debo admitir, me llevó a reflexionar sobre el lugar que ocupa y/o

podría ocupar la huerta en la vida de las personas y cómo algunas escuelas tienen su propia huerta para enseñar y alentar dichas prácticas alimentarias. Pensaba cómo este proyecto escolar podía tomar distintas perspectivas según el nivel del sistema educativo en que se llevara a cabo, el contexto de la escuela y su particular proyecto institucional. De hecho esta primera idea tomó más fuerza cuando, en mis prácticas profesionales, con mi pareja pedagógica visitamos una escuela que tenía una huerta en la que todos los alumnos de la institución participaban, a partir de distintas tareas, y en relación con determinados contenidos curriculares.



(Foto de parte de la huerta de mi casa, plantas de zapallo. Una de ellas está plantada en la huerta de la institución escolar visitada, a modo de agradecimiento por abrirnos las puertas de la escuela)

¡Qué interesante! ... pero por cómo lo relatas pareciera que todo tomó otro rumbo...

¡Y así fue! A fines de 2019 se empezaba a conocer, a través de distintos medios de comunicación, la aparición de una nueva enfermedad que tuvo a China como lugar de origen y primer epicentro de la misma. Con el correr de los días, la enfermedad comenzó a disiparse y propagarse alrededor del mundo, dando lugar a nuevos centros de contagios masivo. De esta manera, estábamos presenciando el comienzo de una pandemia a escala global, provocada por el Covid- 19 (o Sars Cov 2).

En Argentina, el primer caso confirmado tuvo lugar el 3 de marzo de 2020 y fue anunciado por el ministro de Salud de la Nación, Ginés González García y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Fernán Quirós¹⁵. Más tarde, el 15 de marzo, se anunciaron

¹⁵ Extraído de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/salud-confirma-el-primer-caso-de-coronavirus-en-el-pais>

las medidas sanitarias que se tomarían en el país, entre ellas, el Aislamiento, Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), por lo que tuvimos que quedarnos en nuestras casas.

Esta situación hizo que me replanteara la huerta como tema de tesis, por varios motivos, pero principalmente debido a que las escuelas iban a estar cerradas y el período de ASPO seguía extendiéndose. Tal es así, que se dispusieron resoluciones que contemplaran el sistema educativo y resolvieran la incógnita sobre cómo iba a darse el ciclo lectivo. Cuando se comenzó a hablar de que las clases iban a ser virtuales, la idea de la huerta quedó totalmente atrás, y surgieron nuevas ideas en el marco de este contexto tan particular que estábamos viviendo todos. La sociedad, a través de las redes sociales y de los distintos medios de comunicación expresaba su incertidumbre, sus dudas e interrogantes, a la vez que las tecnologías iban tomando cada vez más fuerza. Al no poder salir, la tecnología tomó protagonismo en muchas de nuestras actividades diarias: estar en contacto con allegados, realizar compras, efectuar pagos, hacer trámites, entre otras.

Este dejar atrás una idea, seguir por otra con una gran influencia del momento que se estaba viviendo, revelan la importancia del contexto en la elección de un tema y su posterior construcción como problema de investigación. También me iba a permitir situar la investigación dentro de límites temporales que le diera sentido (Marradi, et.al., 2007).

Nacuzzi (2010) señala que la elección de un tema de tesis suele surgir a partir de lecturas previas, ya sea que se den en el marco de una materia de la carrera universitaria o por gustos personales. En este caso, el tema de investigación surgió de una situación cotidiana, una tarde mientras miraba televisión con mi mamá y transmitieron una nota acerca de una campaña llamada “no al viejismo” y me pareció muy interesante la mirada que planteaban acerca de las personas adultas mayores. Hablaban de los sueños y proyectos que las personas tienen en esa etapa de la vida y que no hay edad para ir por ellos y hacerlos realidad.

El objetivo de esta campaña es visibilizar a las personas mayores como sujetos de derecho, así como proporcionar una adecuada cobertura de hechos y temáticas relacionadas con las personas mayores, la vejez y el envejecimiento a partir de la reflexión sobre los prejuicios y los estereotipos que circulan en torno a la vejez.

En este sentido, pensé en los cursos de UPAMI que se dictan en la UNS, como un espacio de aprendizaje, de estimulación cognitiva, a su vez, de potenciador de vínculos sociales. UPAMI es un programa, que significa Universidad para Adultos Mayores Integrados, y es un convenio entre la obra social PAMI y, en este caso, la UNS.

En una primera instancia el foco estaba, entonces, puesto en los adultos mayores y su aprendizaje en dicha etapa de su vida. Al mirar los cursos que se brindaban, encontré que había varios cursos de idiomas: (portugués, francés, alemán, inglés e italiano), a su vez, con distintos niveles de complejidad. Si no hay una edad para soñar y proyectar, ¿hay una edad para aprender? ¿Y para aprender idiomas? ¿Y para aprender idiomas mediante la tecnología? De esta manera, un primer objetivo tenía que ver con conocer el impacto cognitivo que tiene el aprendizaje de idiomas extranjeros mediado por tecnologías para los adultos mayores.

Pero: ¿cómo medir el impacto cognitivo?

No me digas... ¡volviste a hacer cambios!

Sí, por cuestiones de viabilidad del proyecto, descarté esta idea, a la vez que cambié la población, poniendo el foco en los docentes que enseñaban a dichas personas. Vinieron a mi mente recuerdos de cuando estudiaba el profesorado de inglés y recordé que si hay algo que me apasionó siempre y me sigue apasionando son los idiomas extranjeros. Al respecto Nacuzzi (2010) dirá que cuando se conjugan la atracción por un tema y las ganas de saber más sobre él, nos encontramos ante un *tema-problema que nos dará satisfacción investigar*. Se comprueba lo que dice la autora que, en el querer saber más sobre algo, hay un elemento subyacente que es el conocimiento previo sobre eso y han quedado interrogantes en el tintero y otros nuevos que nos gustaría resolver.

En este sentido, el foco de las propuestas de formación de profesorado en inglés está orientado a los niveles inicial, primario y secundario del sistema educativo formal. Pero, ¿y los adultos mayores? ¿Qué pasaba con ellos como alumnos y, específicamente como alumnos de idiomas extranjeros? ¿Y la transversalización con la tecnología digital?

Otra vez el proyecto estaba experimentando cambios, pero esta vez conservando raíces que le daban y le dan identidad. De esta manera, se orientó a las percepciones y

sentires que los docentes de los cursos de idiomas le otorgan a la virtualidad en pandemia, así como a las reconfiguraciones de sus prácticas de enseñanza para la adaptación a dicha modalidad. Pero el tema me había quedado muy amplio, con universos de estudio muy grandes como las percepciones, a su vez las reconfiguraciones de las prácticas. Entonces recordé en las reconfiguraciones de las prácticas.

Pero, si hablamos en términos de reconfiguración de las prácticas, implicaría que los docentes pre pandemia y los de la pandemia son los mismos, ¿o no?, me preguntaron. Y nuevamente me estaba enfrentando a una cuestión sumamente clave porque, ¿eran los mismos? Yo, por algún motivo, estaba súper confiada que así era pero cuando revisé el listado de los cursos y los docentes que los dictaban, pude ver que sólo tres de los docentes de idiomas cumplían con esa condición, de la permanencia en el tiempo. Por lo que ya no estábamos hablando de reconfiguraciones, sino de configuraciones docentes en la enseñanza de idiomas de los cursos de UPAMI mediado por las tecnologías.

Así es que llegamos al estado actual del proyecto, en el que el objetivo general consiste en analizar la enseñanza de lenguas extranjeras mediada por tecnologías en los cursos de idioma de UPAMI en la Universidad Nacional del Sur en contexto de pandemia. Los objetivos específicos quedaron establecidos de la siguiente manera: identificar los usos que los docentes dan a la tecnología en la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos mayores; reconocer los criterios pedagógicos que orientan las decisiones didácticas referidas a la selección de contenidos, la planificación y puesta en marcha de las actividades y los procesos de evaluación; y comprender el vínculo entre docentes y estudiantes adultos mayores en los procesos de enseñanza de idiomas mediados por tecnologías.

¡Cuántas idas y vueltas! ¿Quedó guardado en algún lado todo ese proceso?

Sí! A lo largo de la cursada del taller V, materia que enmarca esta actividad final, he ido entregando distintos borradores que visibilizan, entre otras cosas, todos estos cambios de rumbos que te contaba. Es que no hay una única manera correcta, diría Becker (2014), de escribir, de organizar la escritura y está permitido escribir y reescribir tantas veces como sean necesarias. El autor explica que quienes escriben comienzan una y otra vez, destruyen resmas de papel. En mi caso, además de los borradores entregados a la

cátedra, documentos de Google por todos lados, papelitos escritos y tachados por toda la habitación. Consultas, llamadas, encuentros fueron otros recursos que sirvieron a la escritura, la reescritura, la reflexión. Y es que “es necesario otorgar un cuerpo físico a los pensamientos, bajarlos al papel” (Becker, 2011: 80). Como decía en un principio, muchas emociones atravesaron este camino, y construirlo y transitarlo es todo un desafío porque, en acuerdo con Carlino (2003), es un camino que no tiene metas intermedias y exige una gran autoorganización. En otras palabras revela que en la entrega formal del proyecto de tesis, y luego la tesis propiamente dicha, la investigación científica se publica terminada y oculta su gestación, sus etapas sinuosas, inacabadas y fallidas.

¡Qué bueno! Volver sobre nuestros pasos es muy importante, nos permite ver el camino andado, conocernos; en este caso nuestros intereses y el rumbo que va tomando nuestra vida profesional. Como decías en un comienzo, altibajos, desafíos, me imagino momentos de incertidumbre, todo este proceso nos permite ver y reconocer que se puede y confiar en nuestros conocimientos y habilidades. ¿Y ahora? ¿Qué es lo que sigue, cómo continúa este camino?

Es cierto, ahora que estoy muy cerca de hacer la entrega de la versión final del proyecto, miro atrás, a través de los borradores, y puedo ver cómo una idea que, por aquellos entonces parecía difusa, abstracta (Achilli, 2005), hoy tiene forma, está concretada en un papel y a la espera de que comience la etapa empírica de la recolección de datos, las entrevistas y, por sobre todo, ¡a ser presentada y defendida!

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). El proceso de investigación (iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar). En E. Achilli. *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio* (pp. 43-58). Laborde libros.
- Becker, H. (2014). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil [Congreso]. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.



Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores S.A.

Nacuzzi, L. R. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL-UBA.

Sautu, R. (2005). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE TESINA COMO OPORTUNIDAD Y CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

Greta Masini

gretamasini@hotmail.com

Este escrito se propone relatar la experiencia transitada en mi paso por el Taller Integrador V y, concretamente, en el proceso de construcción del proyecto de tesina, producción necesaria para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Sur. A continuación, presentaré los desafíos, los aspectos facilitadores, las renunciadas, los avances, las angustias...en definitiva, las reflexiones que surgieron hasta el momento sobre este proceso. Las mismas se presentarán nucleadas en dos apartados que, a mi entender, presentan las características principales que dieron forma a esta experiencia.

La investigación como oportunidad

Al comenzar el primer cuatrimestre del quinto año de la carrera, ya sabíamos que deberíamos tomar algunas decisiones concretas. En el caso del cursado del Taller V, con algunas de mis compañeras más cercanas, pensábamos y nos preguntábamos ¿qué nos gustaría investigar? Esta pregunta, a su vez, fue acompañada de actividades y encuentros que se proponían ayudar a que cada una encontrara la respuesta a esa pregunta, y esto hacía que la frecuencia con que la pregunta se repetía en nuestras mentes fuera recurrente y nos preocupara responder. En mi caso, sabía desde hace mucho tiempo que, si había algo que me movilizaba a investigar, a conocer más sobre el tema, era la situación de exclusión y vulneración de derechos que viven históricamente las personas con discapacidad. Así lo expresaba en el mes de junio, en uno de los foros de intercambio propuestos por la cátedra sobre qué tema nos interesaba investigar:

Desde chica, gracias a mi familia, comencé a tomar conciencia de algunas cuestiones que me hacían “ruido”: ¿Qué es la discapacidad? ¿Quién y bajo qué criterios establece cuándo se cuenta con una discapacidad? ¿Cuál es el límite de normalidad fuera del cual consideramos que una persona cuenta con una discapacidad? ¿Por qué no vemos y/o conocemos, más allá de contadas

excepciones, personas con discapacidad en las escuelas, en las universidades, en los clubes, en los bares, en los boliches? Luego, sobre todo en los últimos años, comencé a preguntarme ¿por qué se toma como objeto de discusión la educación de las personas con discapacidad, pero jamás con un enfoque en los derechos de lxs protagonistas y sus propias vivencias? ¿Por qué, si todxs apuntamos a garantizar el derecho a la educación común, no intentamos desnaturalizar la exclusión de las personas con discapacidad de todas las esferas de la vida social, como lo son las instituciones educativas? ¿Por qué somos tan pocas las personas interesadas en no dejar "en el camino" a las personas con discapacidad? Debido a nuestra formación en el campo de las Ciencias de la Educación, ya en otro momento de mi vida, pero teniendo como punto de partida los interrogantes anteriores, he comenzado a interesarme en las experiencias de personas con discapacidad en el acceso y la permanencia al nivel superior: si encontramos barreras sociales en los niveles obligatorios ¿Qué sucede con el nivel superior, que ni siquiera lo es?

Esta certeza sobre qué investigar constituyó un inmenso facilitador y motor para comenzar el proceso de construcción de mi proyecto: al menos estaba absolutamente convencida de lo que quería hacer, y también de que ese tema generaría un interés en avanzar con mi proyecto más allá de la intención de recibirme. Es por ello que, al menos en mi experiencia, esta *satisfacción intelectual* de la que habla Nacuzzi (2010) no es un aporte menor, entendiendo que “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” (p.16).

Ahora bien, el campo de los estudios sobre la discapacidad es, como todo campo de estudio, amplio, y las posibilidades de seleccionar temas de investigación también. Fue en este momento en el que comencé el proceso de selección de un recorte de esa realidad y, al mismo tiempo, renunciar a otros: ¿Qué me interesa más, conocer las experiencias en el nivel superior de estudiantes con discapacidad, estudiar los discursos de actores institucionales, como lxs docentes, sobre el derecho a la educación de estas personas, describir la exclusión que vivencia históricamente este colectivo, o comprender la

resistencia particular a la inclusión de personas con discapacidad intelectual o psicosocial en cualquier esfera de la vida? Este proceso de renuncia no fue demasiado sencillo, y considero que su dificultad se manifestó cuando, aún al haber optado por el primer tema mencionado, al momento de avanzar con la construcción del proyecto, se “colaba” la intención de incluir aspectos de los temas de investigación a los que ya había renunciado, o reaparecía el fantasma-duda ¿y si elegí mal?, ¿tendría que haber optado por investigar otro de los aspectos de la discapacidad que me interesaban?

También en relación con el interés personal comentado sobre el tema de estudio, considero pertinente retomar una reflexión comentada en el primer foro de intercambio, porque creo que refleja y, por lo mismo, le da nombre a este apartado. En esa oportunidad, entendí que tener la posibilidad de investigar, como estudiante universitaria, sobre un tema en el que me siento tan implicada constituye una oportunidad, oportunidad que tenía (y tengo) muchas ganas de aprovechar:

Aunque considero que la tesis es una opción dentro de los distintos formatos que puede tomar una investigación, estoy segura de que hay muchas cuestiones que desconozco con respecto a lo que implica una tesis, por eso mismo siento mucho entusiasmo por cursar este taller. Además, creo que ese entusiasmo puede estar vinculado a mi emoción de poder comenzar a investigar sobre la problemática que siento apasionante y que me interpela desde hace tiempo. Creo que, al tener la “suerte” de ya saber hacia dónde quiero orientar mi tesis, veo este requisito que se me exige para obtener mi título como una oportunidad, como una posibilidad, que seguramente será muy difícil de afrontar pero que, en definitiva, es la oferta de una “puerta abierta” para investigar formalmente sobre el recorte de la realidad que me interesa seguir conociendo. A la vez, creo que por este mismo motivo es que siento mucha ansiedad y responsabilidad, pero seguramente estos sean sentimientos característicos de etapas como estas.

Por último, cabe destacar que, aunque me haya sido sencillo definir hacia qué tema quería orientar mi tesina, no fue igual de sencillo empezar a colocarme en el nuevo rol que implicó comenzar a esbozar mi proyecto. Un rol de investigadora que, si bien había sido puesto en práctica durante el cursado de la carrera, nunca había sido

verdaderamente apropiado por mí como tal. En esta línea, Carlino (2003) sostiene que “en el plano escritural, la identidad también es sacudida concomitantemente. La tesis requiere un nuevo posicionamiento enunciativo: de lector a autor, de consumidor a productor de conocimientos” (p. 7). De la mano de ese cambio identitario, comenzar el proyecto de tesina supuso nuevos renunciamentos, definiciones metodológicas y definiciones conceptuales que dependieron exclusivamente de mis decisiones. Esta fue (y continúa siendo, ya que no solo estuvo presente durante el cursado del Taller, sino que sigue existiendo actualmente) una tarea más compleja de lo que puede parecer a simple vista.

La construcción colectiva como elemento necesario en el proceso de investigación

En el transcurso de este año, fueron demasiadas las oportunidades en las que pude evidenciar que mi proyecto de tesina no se estaba construyendo de manera individual, por más de que fuera yo quien leía, escribía, pensaba, recortaba, ensayaba, se equivocaba y/o avanzaba.

Antes de adentrarme, pero en vinculación directa con los aportes que nos brindan otrxs y que hacen al proceso de investigación, es importante destacar uno de los primeros conflictos que se me presentaron en el transcurso de este proceso. La persona que yo elegiría como directora era evidente, ya que la complejidad y el desconocimiento existente sobre los estudios sociales de la discapacidad hacían necesario el acompañamiento de una persona especializada en ello. El problema apareció cuando desde la cátedra del Taller me comunicaron los requisitos que el Reglamento de Tesina establece para la tarea de dirección. Entonces, esa docente que elegí no iba a poder dirigir mi tesina, porque el Reglamento de tesinas establece que, al formar parte ahora del nuevo Departamento de Ciencias de la Educación, ya no pertenecíamos a la misma Unidad Académica que esa docente. Fue completamente angustiante para mí, porque implicaba no poder contar con alguien que supiera lo necesario del tema para ayudarme a profundizar mis conocimientos sobre el mismo, y que eso se viera reflejado en mi proyecto y mi tesina.

Luego de consultar a distintxs profesores si querían acompañarme en este proceso y de la negativa de lxs mismxs por, justamente, su desconocimiento sobre el tema, opté

por solicitar este acompañamiento a uno de lxs docentes del Taller. A su vez, le pedí a la docente especializada en el tema que me acompañe como co-directora y, afortunadamente, se puso a disposición más de lo que le correspondía y tomó protagonismo en la ayuda sobre el tema. A su vez, mi director me brindó una ayuda fundamental, tanto en un verdadero y constante acompañamiento, como en aportes y sugerencias concretas para el proyecto, y un sostén incondicional en los momentos de mayor incertidumbre, nervios y angustia, constituyéndose así como un generador de impulso para continuar este camino sin “bajar los brazos”.

Ambxs, aunque no necesariamente tenía que ser así, tuvieron tanta voluntad y generosidad como para que no se “desarme” mi intención de investigar sobre el tema. Así, en definitiva, conformamos un gran equipo en el que todxs pudimos aportar y cubrir las demandas que el proyecto suponía y que, considero, no hubiese sido posible si me encontraba sola, porque, de acuerdo con el planteo que sostiene Bourdieu (2005) sobre cómo es posible llevar a cabo el trabajo de investigación científica,

no hay otra manera de dominar los principios fundamentales de una práctica (...) que la de practicarlos junto a un guía o un entrenador que nos dé seguridad y tranquilidad, que establezcan un ejemplo y nos corrija proponiendo, en la situación, los preceptos aplicados al caso particular que se tiene entre manos (p. 309).

Para retomar (o continuar) con el objeto de este apartado, uno de los primeros aportes fundamentales apareció de la mano de Belén Oliveros, una compañera más avanzada en la carrera que, en ese momento, estaba realizando su tesina sobre el derecho a la educación superior de personas en situación de discapacidad. Al comunicarme con esta compañera para conversar sobre mi tema de interés, ella decidió conectarse a una videollamada conmigo y me realizó comentarios y sugerencias sobre el tema, sobre cómo abordar algunas decisiones conceptuales, sobre las estrategias utilizadas para su tesina, y, fundamentalmente, sobre cómo terminar de definir mi tema de investigación, que al momento estaba un tanto impreciso. Este fue un momento clave para mí, en el que pude ver plasmado el supuesto de que una tesis no se hace solx, porque esas apreciaciones que me acercó mi compañera ahora pasaban a formar parte de mi proyecto, e incluso pasaban

a formar parte de mí, en tanto influyó en mi manera de entender el proceso de investigación.

De la misma manera que esta compañera aportó a mi proyecto, es destacable el apoyo que te pueden dar tus amistades durante la construcción del mismo. Si tuviese que darle un consejo a compañerxs que comienzan este proceso en los próximos años, les diría que se apoyen en sus pares, pero sobre todo en sus amigxs más cercanos, que lxs *utilicen* de apoyo, que trabajen conjuntamente, que se reúnan a intercambiar dudas y sugerencias, que se compartan sus producciones y se enriquezcan con ese intercambio. Aunque esta será una actividad enriquecedora que propondrá el Taller (me refiero al trabajo en comisiones y en grupos de lectura y escritura), considero que lxs amigxs más cercanxs muchas veces pueden explicarnos algunas cuestiones de una manera que genere efectos más directos sobre nosotxs, además de brindar un apoyo emocional particular, al que posiblemente no lleguen otrxs actores. Personalmente, en ocasiones en las que no pude resolver algunas situaciones, y sentía que sola no lo iba a lograr, saberme acompañada de mis amigas fue lo único que me tranquilizó, porque de la mano de ellas sabía que si iba a poder.

Otro de los momentos concretos en el que reconocí fácilmente lo inherente y necesario de abrirse a construir el proyecto de tesina colectiva y no individualmente, se presentó con la actividad que suponía la presentación oral y presencial de los avances sobre el proyecto ante mis compañerxs, docentes y directores. La semana previa a ese encuentro, una compañera me sugirió realizar cambios en la redacción de mis objetivos, por lo que comencé esa modificación. Esos cambios se volvieron muy complejos y difíciles de resolver, tanto porque no reflejaban lo que pretendía que reflejaran, como por no haber acuerdo entre mis directores y yo. En ese momento, fue de gran ayuda, casi a modo de chaleco salvavidas, la escucha, el acompañamiento y la ayuda de mis compañeras y amigas más cercanas y de mis directores. Así, luego de varios días y muy cercana a la fecha de exposición (lo que me ponía excesivamente nerviosa) logré definir la redacción de mis objetivos de investigación.

Habiendo mencionado la actividad sobre el relato oral propuesta por la cátedra, creo que vale la pena hacer mención a los aportes que significaron tanto esa actividad

como muchas otras de las propuestas de la materia. Hay en ellas una oportunidad y una obligación-necesidad (para cumplir con el cursado) de trabajar en cosas que servirían como insumo para nuestro proyecto de tesina. De hecho, estoy segura de que, si no fuera por el cursado de la materia y sus propuestas, hasta este momento no tendría los avances que tengo en mi proyecto.

Por último, en este relato, y también en consecuencia de lo mencionado en el párrafo anterior, resalto que, en líneas generales, el proceso de investigación fue agradable y muy progresivo. En mi experiencia pude ver cómo se le sumaban pequeños aportes al mismo, y cómo fueron siendo cada vez más y más esos aportes y elementos, hasta llegar a mi producción final.

Aunque lo anterior implique, para mí, una valoración positiva y feliz, no debo perder de vista que hasta que sucedieron esos avances progresivos, he sufrido momentos de incertidumbre y miedo a quedarme estancada. No obstante, esto puede verse también como un aprendizaje, o, en palabras de Carlino (2003), “el gran aprendizaje de hacer una tesis” en tanto nos permite “el desarrollo de la capacidad de trabajar esforzadamente sin ver resultados por mucho tiempo” (p. 1), algo tan característico del trabajo en investigación.

Conclusión

Para finalizar este relato considero importante destacar que, si bien la producción del proyecto y el cursado del Taller son procesos que aportan mucho nerviosismo, y a veces muchas dificultades, hay que tener presente la tranquilidad de que la etapa que comienza junto a la materia es parte importante de ese proceso y que, a mi parecer, hay que sacar provecho de ello. Luego de terminado el Taller, seguramente se seguirán realizando cambios y aparecerán nuevos aportes, por esto no creo que tenga sentido *hacer para* el taller, sino más bien valerse del taller para comenzar a delinear el propio camino de investigación con la mayor de las sugerencias posibles a disposición. En este sentido, que la cátedra del Taller no imponga presión en la culminación del proyecto, comprendiendo su rol de acompañante, es fundamental para no vivir con angustia un proceso que ya, de por sí, cuenta con sus dificultades.

Por último, a la hora de realizar este relato y ya habiendo atravesado el Taller, creo que, si no tuve mayores dificultades durante el proceso de construcción de mi proyecto, o, al menos las dificultades que se presentaron se han solucionado fácilmente, se debe al acompañamiento antes mencionado. No sólo me refiero al Taller y sus propuestas, sino también al apoyo de mis compañerxs y mis directorxs, quienes responsablemente siempre estuvieron a disposición para ayudarme a “desenredar” los obstáculos que se me presentaron, así como las disyuntivas, debates o angustias. En definitiva, este proceso pensado individual y no colectivamente, no sería el mismo.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2005). La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París). En P. Bourdieu y L. Wacquant. *Una invitación a la sociología reflexiva* (pp. 267-317). Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil [Congreso]. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Nacuzzi, L. (2010). ¿Qué es una tesis? En L. Nacuzzi. *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura* (pp. 9-27). Editorial de la FFyL-UBA.

LOS DESAFÍOS DE COMENZAR CON EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE TESINA

Yanela Maurizio

yanela.maurizio@gmail.com

A continuación, voy a relatar la experiencia de haber comenzado con la realización del proyecto de tesina para, en algún momento, obtener el tan ansiado título de Licenciada en Ciencias de la Educación. En los siguientes apartados, iré comentando mis vivencias en torno a este proceso. Cada uno inicia con la frase de alguna canción que describe en pocas palabras lo que quiero relatar y dar a conocer.

“Dejando que suceda, es más fácil así” - Andrés Ciro Martínez - “Pacífico”

A modo de introducción, tal como menciona Carlino (2005) *“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”* (p. 1), y considero que eso es lo que sucedió en mi caso. Podría decirse que a mediados de marzo - abril del 2021, cuando iniciamos con el cursado del *Taller Integrador V: “Práctica de la Investigación Educativa y elaboración de Tesina”*, comencé el año siendo una persona y finalizando el cursado del mismo, soy otra. Como dice la frase de la canción elegida, lo importante es ir dejando que las cosas sucedan, que vayan transcurriendo a su manera, que de este modo, todo se vuelve más fácil.

Resulta necesario, remontarme a los inicios del Taller, en donde en uno de los foros de intercambio, respondía que la tesis para mí, *“implica todo un proceso de investigación, delimitación y reconocimiento de aquello que nos gusta, contribuyendo mínimamente dentro del campo de la educación”*. Agregaba también, que *“influyen mucho las vivencias personales, aquellas cuestiones que nos marcaron dentro y fuera de la Universidad, y que de alguna manera se entrecruzan en la elaboración de la tesina”*. De esa intervención, retomo la idea de que para mí es fundamental estar siempre atravesados por el deseo. Hubiese sido imposible emprender este camino de elaboración de tesis, si no me encontrase interpelada y a gusto con el tema que elegí. Para esto creo que es necesario dejarse llevar, “dejar que suceda”, y pensar y re-pensar en aquello que

nos conmueve, que nos nace. Al respecto, Nacuzzi (2010) señala 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”* (p. 16).

“Todo me sirve, nada se pierde, yo lo transformo” - Gustavo Cerati - “Magia”

Me parece importante continuar entonces, con un apartado en donde pueda relatar cómo fue que surgió mi tema de investigación, de qué manera formulé las preguntas y los objetivos de investigación, como así también los cambios que fueron aconteciendo sobre los mismos.

Si bien mi interés siempre giró en torno a **la presencia de adultos en las universidades**, podría decirse que lo que ha ido cambiando fue el foco de la cuestión. Es por esto que consideré adecuada la frase de Gustavo Cerati, ya que creo que todo lo que fui pensando, escribiendo y conversando con mi directora de tesis, mis compañerxs y los profesores del Taller, se fue transformando. De todo lo que tenía, nada se perdió o se descartó, si no que fue mutando, hasta llegar al resultado final.

Creo entonces, que resulta necesario, volver a las primeras preguntas disparadoras que nos hicieron desde el Taller, las cuales para mí fueron fundamentales en el proceso:

¿Qué tema me interesa investigar? ¿Qué me interesa de ese tema y por qué? ¿Cuál es el contexto socio-histórico en el que se ancla ese tema? ¿Qué sé y qué no sé sobre ese tema? ¿Qué tiene que ver ese tema con mi vida/mi historia/mis deseos?

Ante estas preguntas, esbozaba en la Actividad N°2 y en mi diario de campo lo siguiente:

Charlando con Vivi, le comentaba el por qué había surgido mi interés en pensar en el adulto estudiando en el nivel superior. Me di cuenta que mucho tiene que ver con mi percepción sobre la adultez. Cuando ingresé a la UNS, veía gente de quizá 40 – 50 años estudiando, y pensaba “Qué voluntad, yo estaría en mi casa tranquila”. Hoy, después de cinco años en la UNS, estando más cerca de la adultez, y también luego de conversar con Vivi, considero que esas

personas aún están en una edad activa. Me gustaría saber qué percepciones tienen acerca de estudiar con jóvenes de 18 – 20 años, cómo se sienten.

Esto deviene también de una situación en el final de historia. En la que Mariano nos comentó de un momento en particular en el que surgió la adolescencia/juventud. Hoy me pregunto ¿Hasta cuándo sos joven? Entendiendo que los jóvenes de hace 30 años atrás de 25 años, no son iguales que nosotros hoy con 25 años. Me interesa todo este cambio a nivel social y contextual, que de alguna manera hace que hoy haya gente de 40 – 50 años en la universidad.

Vivi sugiere que es un estudio a nivel psicológico – sociológico. A mí también me gustaría darle una vuelta histórica. Acerca de la orientación psicológica, ella lo sugirió y para mí fue como shockeante porque justo fue la primera carrera que elegí. ¿Qué es la adultez? ¿Qué es ser adulto? Pensando desde la psicología...

También me pregunto: ¿Qué sucede con esos adultos que no tienen estudios previos? ¿Qué piensan acerca del mercado laboral? ¿Lo entienden de otra manera que un joven de 18 años? ¿Cómo transitan su paso por la UNS? ¿Con la misma exigencia que un joven que quizá tiene el sostén económico de sus padres, alquila un depto., está lejos de su familia, no tiene hijos ¿Cómo se sienten estando a la par de sus profesores en cuanto a edad?

Al volver a leer estas líneas, y recuperando también lo mencionado en el primer apartado, me remonto a Wainerman (2001) quien sostiene que “*el tema es producto de intereses, conocimientos y circunstancias histórico-político-económicas e institucionales*” (p. 5).

Ahora bien, considero que poder relatar lo que sentía, lo que me interesaba, lo que consideraba válido, fue una instancia clave para poder plantearme una de las tareas fundamentales del proceso de investigación: la formulación de las preguntas de investigación. Nacuzzi (2010) plantea que “si podemos plantear una buena pregunta básica y algunas preguntas derivadas, tendremos la primera formulación de nuestro problema y nuestros objetivos específicos. Sin embargo, esta simple alocución encierra requisitos de originalidad, coherencia, jerarquización, pertinencia y relevancia” (p. 39). Si bien las preguntas han ido cambiando a medida iba realizando modificaciones en las diferentes versiones del proyecto de tesina, creo que fue gracias al relato recuperado

anteriormente, que las mismas mantuvieron cierta estructura. Volver al relato suponía volver a poner el foco en qué era lo que realmente me interpelaba y me preguntaba como tesista. Finalmente, las preguntas que quedaron definidas en el proyecto son: *¿Cuáles son las experiencias universitarias de un grupo de estudiantes adultos que actualmente cursan en la Universidad Nacional del Sur? ¿Cuáles son las motivaciones que los llevan a ingresar y/o transitar la universidad? ¿Qué aspectos obstaculizan o facilitan la permanencia en la carrera elegida?*

Al igual que con las preguntas, la estructura y el planteamiento de los objetivos fue muy similar. De hecho, los objetivos específicos sufrieron pocos cambios sustanciales. No obstante, de la primera a la segunda versión del proyecto, hubo una variación que para mí fue sumamente positiva y necesaria: la incorporación del término experiencias en el objetivo general. Tomar la sugerencia por parte del Taller de centrarme en las experiencias de adultos en las universidades fue para mí, considerablemente enriquecedor y fructífero. Fue allí donde descubrí realmente el significado del término “*experiencia*” de la mano de Larrosa (2006), quien la define como “*eso que me pasa*”. En este punto me dispuse a reflexionar en que, si bien Carlino (2003) plantea que al posicionarnos como tesistas, asumimos un nuevo posicionamiento enunciativo donde se pasa de ser consumidores a productores de conocimiento, considero que uno como investigador nunca deja de ser un “*consumidor*” de conocimientos; sino que de lo contrario siempre nos encontramos ante la posibilidad de descubrir nuevas terminologías, autores, teorías, etc.

Para concluir con este apartado, y volviendo un poco a la primera idea, me parece importante recuperar la voz de Sirvent (2018), quien sostiene que “*la capacidad de problematización implica una postura vertebral del investigador que se resume en la frase ‘Investigar es interrogar, interpelar la realidad’. Implica asumir un posicionamiento crítico frente a la realidad cotidiana*” (p. 162). Considero que desde un primer momento intenté sumergirme en un posicionamiento crítico ante la realidad. La mayoría de las veces, y en muchas instancias junto a los profesores del Taller V, me interrogué sobre esa realidad que quería investigar y que en algún punto se tornaba compleja. De eso, hablaré en el siguiente apartado...

“Nadie dijo que iba a ser fácil, nadie dijo que no hay que luchar, con esfuerzo solo se consigue, que la vida vaya a prosperar” - Nadie dijo - Dread Mar I

Si bien la frase resulta un tanto meritocrática, me parecía acorde recuperarla para dar inicio a este apartado. Me gustaría hacer mención de aquellas vicisitudes que se presentaron, y que hicieron que este camino se vuelva un tanto sinuoso y dificultoso. No obstante, fue posible sortear los obstáculos, hacerle frente a las problemáticas, y lograr avanzar en la elaboración del proyecto de tesina.

Las principales dificultades, las encontré al momento de elaborar el estado del arte y el marco teórico. Al respecto fue complejo encontrar investigaciones previas que se centren específicamente en adultos. Aquí es donde denota el principal obstáculo de mi proyecto: *¿Qué se entiende por adultos? ¿A qué me refiero cuando hablo de adultos? Y como una cadena, esto trajo aparejadas dificultades en la construcción del marco teórico.*

En primer lugar, cabe destacar que fue necesario volver a la bibliografía que nos brindaron en la cátedra de Investigación II para poder construir y mejorar el estado del arte. En este caso, fue adecuado recuperar el texto de Corella (2013) quien brinda ciertas recomendaciones para la planificación de un estado de la cuestión. Entre ellos, se encuentra la idea de delimitar palabras claves; plantear una “ruta crítica”; localizar centros de documentación; rastrear sitios webs; etc. Poder resignificar este texto me permitió organizar de una mejor manera el estado de la cuestión, y sobre todo plantear las líneas de investigación en las cuales ubicaría mi investigación.

Ahora bien, en segundo lugar, no puedo dejar de mencionar el reto que se me presentó al momento de delimitar la categoría de adultez.

¿Me posiciono desde el término generación? ¿Delimito la adultez por edades? ¿Hablo de los estadios de la vida? ¿Pienso el término desde la psicología? ¿O desde la sociología? ¿Adultos jóvenes y adultos mayores son categorías que me interesan?

Todas estas preguntas están anotadas en mi diario de campo, que tal como sugiere Wright Mills (1994) es un archivo que nos permite depositar ideas, pensamientos, sentimientos. Luego de tantas idas y vueltas, de buscar material, de leer y releer a varios autores, trabajos y tesis; logré tener una primera aproximación a la población de estudio

que a mí me interesa. Tal como esbozaba en la estrategia metodológica del proyecto de tesina, la misma estará delimitada por estudiantes adultos mayores de 40 años que cursan sus estudios en la UNS. En principio, la muestra poblacional se seleccionó teniendo en cuenta un criterio teórico, y es probable que la misma se ajuste en el proceso investigativo

Cabe aclarar que, si bien sobre el final del proceso pude apropiarme de un marco teórico que sustente mi elección, y pude también, delimitar la población de estudio, aún hoy continúa siendo un término difícil de conceptualizar. Pese a todo, considero, junto a mi directora y co - directora, y también luego de conversar con los profesores del Taller V, que esta cuestión se terminará de definir una vez que me inserte en el campo y empiece a tomar decisiones metodológicas concretas.

“Nada como ir juntos a la par” - *Juntos a la par - Pappo*

Creo que la frase elegida habla por sí sola... Resulta importante dedicar un apartado al acompañamiento que sentí y que recibí tanto por parte de mis compañerxs del curso, de mi grupo de amigas, y sobre todo de mi directora y co-directora, quien se sumó al final del trayecto, luego de mi exposición oral. Opino, desde mi subjetividad, que la Actividad N° 14, que consistió en las exposiciones de nuestros avances con lxs directorxs invitadxs, fue un momento bisagra en el cursado del Taller V que nos permitió, como grupo, acompañarnos mutuamente y hacernos saber que en el camino de construcción del proyecto de tesina, íbamos todos a la par. Los tres encuentros que duraron las exposiciones, percibí una unión a nivel grupal, que evidenció que el camino es colectivo. Recuperando a Carlino (2003), me parece pertinente citar el fragmento donde menciona que:

el trabajo dentro de un grupo brinda un reaseguro contra lo que se percibe como un fracaso personal, ya que la experiencia de los otros miembros permite transmitir a los recién llegados que los mismos problemas han sido experimentados antes, que no son propios del tesista sino intrínsecos a la tarea (p. 8)

Por otro lado, retomando la relevancia que adquirió para mí la actividad N°14, creo que en lo personal, no solo me permitió poder compartir mis ideas y recibir

comentarios positivos y constructivos al respecto, sino que también generó las condiciones para que Silvina Spagnolo se sume como co-directora. Si bien ya contaba con el apoyo y el acompañamiento de Viviana Sassi, quien oficia de directora, podría decirse que su incorporación fue muy valiosa. Contar con una doble mirada, se volvió para mí totalmente enriquecedor. Tal como sostiene Wainerman (2001) *“se aprende a investigar investigando”* pero también acompañado, “se aprende a investigar al lado de un “maestro” (p. 12), y considero que cuento con el acompañamiento de dos grandes profesionales en mi camino como tesista.

En este mismo sentido, otra propuesta por parte del Taller V que considero ha sido crucial y que demostró un gran acompañamiento por parte de mis pares, fue la actividad de conformación de grupos de lectura y escritura. Tanto los profesores, como los compañerxs de años anteriores en los conversatorios que se desarrollaron en el mes de Septiembre y Octubre nos habían anticipado lo valioso que era agruparnos para poder socializar nuestros avances y hacernos breves revisiones constructivas. Más allá de las correcciones o sugerencias que nos realizábamos, rescato de esta actividad el acompañamiento y las palabras alentadoras de mis dos compañeras de grupo: Bianca y Lourdes. En momentos de soledad, en momentos de sentir que el trabajo que uno hace es erróneo, en donde nos tiramos abajo y sentimos que “no podemos más”, he recibido por parte de ellas un acompañamiento muy cálido que me ha impulsado a seguir y a confiar más en mí. Tal como menciona Richards en Becker (2014) , en el relato que nos adjuntaban en la actividad del Taller: “tenemos que confiar en que esas personas no sólo nos tratarán de manera correcta (no competirán con nosotros, no hablarán a nuestras espaldas cuando metamos la pata), sino que además nos dirán la verdad” (s/p).

“Poder decir adiós, es crecer” - Adiós- Gustavo Cerati

Durante el presente relato, intenté dar a conocer brevemente mi experiencia, en términos de Larrosa, y mis sentires en torno a la elaboración del proyecto de tesina durante el cursado del Taller Integrador V.

Como es de esperar, todo en algún momento concluye, y esta etapa de cursado en la Universidad no es la excepción. Si se trata de sentires, la realidad es que me sumergí en un vaivén de emociones al finalizar el cursado de la carrera... Pero sin dudas el

acompañamiento y el cierre del año que se planteó desde el Taller; el poder encontrarnos, hizo que todo se volviera un poco más ameno. Y en esto, hago válida y reafirmó la elección de la frase que encabeza el apartado. Es necesario poder decirle “adiós” a esta etapa, para continuar con nuestro propio crecimiento, no solo como tesistas y futuros profesionales, sino también como personas. En este sentido, recupero las ideas de Carlino (2003):

la posibilidad de compartir las dificultades en un taller extendido en el tiempo, por ejemplo, permiten recibir orientación y apoyo, y se contraponen a los sentimientos de aislamiento y desánimo de aquellos que enfrentan solos los problemas inherentes al aprendizaje de la investigación (p. 1).

A modo de conclusión, me parece importante destacar el lugar del *Taller Integrador* en nuestras trayectorias, como espacio que tiene como principal propósito acompañarnos a los estudiantes en este proceso de elaboración de la Tesis de Licenciatura. Considero que, tal como se plantea en el programa, fuimos parte de un espacio de enseñanza donde aprendimos haciendo, guiados por la reflexión sobre ese hacer. Al final del recorrido, uno como educando, comprende la importancia de haber ido resolviendo las diferentes actividades, la necesidad de haber conformado grupos de lectura y escritura, y sobre todo, de haber ido realizando las diferentes versiones del proyecto. Asimismo, valoro esta instancia de producción del relato de investigación, la cual nos permitió resignificar lo trabajado durante el año y contar con un momento de reflexión y expresión.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). El proceso de investigación (iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar). En E. Achilli. *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio* (pp. 43-58). Laborde libros.
- Becker, H. (2014). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil [Congreso]. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Corella, F. E. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, (19), 87-112
- Nacuzzi, L. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Buenos Aires: Editorial de la 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 A. Reyes Suárez, J. I. Piovani y E. Potaschner (Coords.). *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 155-184). Editorial Teseo.
- Wainerman, C. (2001). Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu. (Comp.). *La trastienda de la investigación* (pp. 4-16). Ediciones Lumiere.
- Wright Mills, Ch. (1994). Apéndice sobre Artesanía Intelectual. En Ch. Wright Mills. *La imaginación sociológica* (pp. 206-236). Fondo de Cultura Económica.

INSTRUCCIONES PARA LA REALIZACIÓN DE UN PROYECTO DE TESINA

Bianca Miralles

miralles_bianca@outlook.com

Cuando iniciamos el Taller Integrador V: Práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina, en cierto modo, conocemos el procedimiento que se debe seguir al momento de producir el proyecto de tesis. Dichos saberes fueron aprendidos en el marco de las actividades realizadas en las cátedras de Investigación Educativa. Lo que desconocemos son las vivencias que experimentaremos en la elaboración de este proyecto, el mismo se desarrollará de manera individual, por lo que cada uno lo llevará a cabo de manera diferente. Elegí titular este relato utilizando la palabra “instrucciones” porque contaré como transité la elaboración del proyecto de tesina y para ello tomaré como punto de referencia un microrrelato publicado por Cortázar en 1962 llamado “Instrucciones para subir una escalera” en “Historias de cronopios y famas”. Aquí comparto el fragmento:

“Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralelo este plano, para dar paso a una perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posición momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquiera otra combinación producirá formas quizás más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso. Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y

respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie se recoge la parte equivalente de la izquierda también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado, y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuidese especialmente de no levantar el mismo tiempo el pie y el pie). Llegado en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, el que no se moverá hasta el momento del descenso”.

Cortázar relata, desde lo humorístico, los pasos a seguir para poder subir una escalera, que en cierto modo, es una acción conocida por la mayoría de los sujetos. Al mismo tiempo, comprendo que el hecho de poder llegar a subir la escalera, simboliza el hecho de llegar a cumplir una meta al subir cada uno de esos escalones, que en este caso, sería la creación del proyecto. La escritura del mismo conlleva una serie de pasos para generar la versión más completa, Nacuzzi (2010) realiza un listado de los mismos a partir de lo propuesto por Eco (1982) y Fernández (1992):

1. Localizar el tema-problema y definir unos objetivos específicos;
2. Recopilar información sobre dicho tema-problema, lo que comprende tanto la bibliografía que nos facilitará la redacción del estado de la cuestión como las fuentes disponibles para el estudio;
3. Leer y poner en orden toda esa información, manteniendo su identificación como bibliografía o fuente;
4. Volver a examinar el primer planteamiento del tema-problema y de los objetivos específicos, en base el primer análisis de la información recopilada;

5. Confrontar esa información, analizándola con espíritu crítico, proponer las argumentaciones propias, reflexiones y comentarios sobre lo que dice la producción previa sobre el tema -o los temas conectados- y el aporte de nuevos datos que hayamos encontrado;
6. Dar una forma orgánica de todo lo anterior que debe ser presentado por escrito: el enunciado del tema problema y los objetivos de estudio que nos hemos propuesto, el estado de la cuestión sobre el tema-problema planteado, los nuevos datos que podemos ofrecer en base al análisis de las fuentes, nuestras argumentaciones sobre su confrontación y unas conclusiones preliminares. Uno de los requisitos básicos es que esta presentación “final” sea comprensible y dé a conocer las fuentes y datos en que se basa de manera clara e inequívoca, para que cualquiera pueda reconsiderar el problema (Nacuzzi, 2010: 13-14).

En mi caso fue un proceso en el cual pasé por momentos buenos y otros que no lo fueron tanto, pero siempre estuve acompañada por Soledad Boquin, Elda Monetti y los profesores del taller. Para generar una similitud con el microrrelato, la gran mayoría de las personas saben cómo subir una escalera o en caso contrario es algo que se aprende fácilmente. Lo que se desconoce es la forma en que cada uno decide subir cada peldaño y el estado de cada uno de esos escalones.

La elección de la temática suele ser una elección compleja porque investigaremos sobre esta cuestión en todo el transcurso del proyecto y posteriormente en la tesina. Como menciona Sirvent (2018) en el contexto de descubrimiento, donde la investigación surge y se enmarca, se conjugan ciertos factores que son propios del escenario socio histórico. Para mí, dicha elección fue fácil, ya que, siempre me interesó la temática acerca de las transiciones que realizan estudiantes desde la secundaria a la universidad comprendiendo el entramado que allí se genera.

Cuando la cátedra sugirió que pensemos aquellas temáticas que más nos interesaban, la única idea plasmada en mí cuaderno era esa porque en lo particular la articulación de los niveles fue un momento que transité con temor y miedo, por esto, quería comprender cómo lo vivencian otros. En palabras de Sirvent (2018) “la situación

problemática es el conjunto de cuestiones que a un investigador lo preocupa, lo fascina, lo asombra, lo desconcierta, lo angustia, lo enfrenta con su ignorancia, lo deja perplejo y lo empuja, lo motiva para investigar” (p. 164).

La actividad de visualizar y leer los repositorios de revistas y/o universidades propuestas en el marco del taller, me ayudó a determinar y concretar la temática a investigar. La misma comprende un primer acercamiento a lo que otros autores han investigado, dicho momento significó para mí subir el primer escalón de esta escalera que empezaba a transitar. En este sentido, aprendemos a subir el pie al peldaño a partir de las vivencias y experiencias que otros nos comentan para poder realizar esta acción. Sin esas instrucciones no podríamos saber cómo definir la temática que nos interesa y nos interpela para realizar las pertinentes búsquedas.

El siguiente escalón comprende el planteamiento del problema, el mismo se construye definiendo y generando recortes de la temática. Este momento es uno de los más controversiales, ya que, los objetivos son la guía de la investigación por lo que deben ser claros y entendibles (Hernandez Sampieri *et al.*, 2015). En palabras de Sautu *et al.* (2005), los mismos “constituyen una construcción del investigador para abordar un tema o problema de la realidad a partir del marco teórico seleccionado” (p. 36).

Para realizarlo es necesario comenzar también con la revisión de la literatura para dar cuenta de lo que se ha investigado hasta el momento sobre el tema. Esto servirá para identificar los autores que han estudiado, en este caso, la transición interniveles. Además, la selección de los antecedentes “permite construir el estado del conocimiento que necesitamos a fin de poder ubicar lo que investigaremos” (Achilli, 2005: 48).

Este momento comprende una reestructuración constante porque debemos elegir cuales son los términos que más se adecuan a la temática, las dimensiones, la población a estudiar que tendremos en cuenta, etc. Para este momento fue central el conocimiento, los saberes y la experiencia de quienes me acompañan para que el planteamiento del problema fuera acorde y que dialogara con lo investigado por diversos autores claves. Dar este paso fue un momento controversial para mí porque continuamente había correcciones y no podía subir otro escalón, pero de a poco pude encontrar el foco y conformar objetivos acordes y coherentes.

La estrategia metodológica fue de rápida escritura porque estaba decidida sobre el tipo de enfoque que debía utilizar, en este caso es cualitativo, y el diseño que elegí: las historias de vida, ya que, la idea es realizar entrevistas a estudiantes ingresantes que cursan el primer año en carreras de la Universidad Nacional del Sur¹⁶. Llegando a la mitad de la escalera con la escritura del planteamiento del problema realizado e identificando los autores que han conceptualizado la temática, era momento de realizar la Actividad 10 propuesta por la cátedra del taller. La misma explicitaba que en diez páginas se debía redactar la introducción, el estado de la cuestión, el marco teórico, las estrategias metodológicas y las referencias bibliográficas. En cierto modo es la producción de la primera versión del proyecto de tesina. El esfuerzo puesto en esta actividad fue tal que ese peldaño al que debía ascender se veía a metros de mis pies, era algo inalcanzable por la magnitud de escritura que conlleva.

Esta primera versión reflejó el gran avance que se había realizado hasta ese momento, lo más difícil de escribir fue el estado del arte porque en la primera entrega borrador del proyecto se me sugirió estructurar la información según diversas en líneas de investigación con las que dialogará mi estudio. Este apartado se pudo generar a partir de la búsqueda bibliográfica que había comenzado anteriormente, pero esta vez profundizando aún más sobre lo propuesto por cada uno de esos autores, además, decidí enfocarme en investigaciones producidas en nuestro país. La escritura del mismo fue un proceso arduo porque realmente no comprendía la forma correcta de realizarlo. Con el apartado del marco teórico no tuve dificultades, aunque los comentarios propuestos por los docentes sirvieron para mejorarlo.

Al comenzar el segundo cuatrimestre realicé una serie de cambios para la segunda entrega. En cuanto a los objetivos, suprimí uno de ellos para una mejor organización y además traté de reestructurar el estado del arte. Además, me parece interesante retomar nuevamente las ideas de Achilli (2005), ya que, la autora entiende que el diseño:

Implica dar cuenta de cómo se accederá/construirá el conocimiento de aquello que configura el problema de investigación. Por lo tanto, los diseños

¹⁶ En adelante UNS.

metodológicos se vinculan con el contexto teórico desde el cual se plantea el proceso de investigación. De ahí entonces que las resoluciones metodológicas guardarán coherencia con el modo de formular el problema, los objetivos y la explicitación de los referentes conceptuales que orientan dicho proceso (p. 52).

El equipo docente del taller sugirió darle un giro novedoso a mi proyecto, es por esta cuestión que en una consulta con Lorena Montero planteamos la posibilidad de revisar la población (hasta el momento eran estudiantes de primer año que cursan en la UNS) y entre las opciones sugeridas la que más me interesó se basó en aquellos alumnos que son migrantes internos, es decir, son oriundos de otras ciudades y deciden instalarse en Bahía Blanca para estudiar en la universidad. A partir de esta cuestión, la idea fue estudiar el proceso de estudiantes que migran a Bahía Blanca y se instalan por sus propios medios (económicos, familiares, etc.) en casas, departamentos, etc., además de estudiar la situación de alumnos que, a partir, de la beca de residencia solicitada a la UNS, se establecen en la residencia del Barrio Comahue que brinda dicha institución.

En el taller se realizó el primer trabajo en comisión, es decir entre grupos más pequeños de trabajo, lo cual fue muy interesante porque mis compañeros pudieron analizar diversas cuestiones de la entrega que realicé y viceversa. Los grupos de lectura y escritura también fueron muy importantes porque la forma en que otros estructuran los apartados puede ser una fuente esencial para realizar cambios. La recepción de la segunda versión llegó con comentarios, sobre todo en el estado del arte dado que se propuso una reescritura del mismo. En ese momento me sentí abrumada.

Por otra parte, comencé a indagar en el anuario de la UNS para analizar los porcentajes acerca de los estudiantes que no son de Bahía Blanca y decidí armar un guión tentativo de preguntas para las entrevistas. Tanto Elda como Soledad, sugirieron que antes de escribir el guión, produzca entrevistas flash a estudiantes que son migrantes internos para analizar la situación y corroborar la información acerca de la temática en base a las representaciones sociales y a las transiciones. Realizar esas entrevistas me ayudó, ya que, pude obtener información concreta y preliminar, además de adquirir confianza como entrevistadora y realizar un primer acercamiento al campo.

La experiencia que más me marcó en este segundo cuatrimestre fue la exposición de los principales aspectos acerca de las decisiones que habíamos tomado en cada uno de los proyectos. Lo interesante de la actividad, es que la misma se realizó con la presencia de mi directora y codirectora, de los profesores y de todos los compañeros. Fue un momento oportuno para poder visualizar todos los escalones que había subido y lo logrado hasta el momento. Otro momento clave fue la escritura del índice, de las palabras claves y del resumen del proyecto, porque me di cuenta que estaba terminando de subir esa escalera y que luego llegaría el segundo piso que sería la escritura de la tesina.

Los comentarios de la tercera versión del proyecto demostraron que el estado del arte seguía teniendo errores y realmente estaba frustrada porque no sabía qué cuestiones cambiar para lograr una redacción lo más adecuada posible. Luego de realizar una consulta con Verónica Walker pude comprender realmente cómo debía estructurar el estado del arte y comencé a identificar las líneas de investigación. Aquí sentí que subí dos peldaños. Reformulado y con las correcciones realizadas entregue la última versión, la corrección del mismo fue ese último escalón que me hizo llegar al primer piso. Todo este proceso de altibajos fue necesario para poder realizar un proyecto que cumpla con los apartados y los pasos propios a seguir en las investigaciones. Para finalizar, quisiera recuperar ideas de Sirvent (2018) que sintetizan y enmarcan esta cuestión que todos transitamos y en donde se advierte que las instrucciones son creadas a partir de las vivencias personales:

El joven investigador va reconociendo, por momentos con angustia, desilusiones y sentimientos de frustración, que la investigación no es un proceso lineal, sino, 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 (p. 170).

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2005). El proceso de investigación (iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar). En E. Achilli. *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio* (pp. 43-58). Laborde libros.

- Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw Hill.
- Nacuzzi, L. (2010). ¿Qué es una tesis?. En L. Nacuzzi. *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura* (pp. 9-27). Editorial de la FFyL-UBA.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En R. Sautu, P. Boniolo, P. Dalle y R. Elbert. *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (pp. 29-39). Prometeo Libros.
- 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 A. Reyes Suárez, J. I. Piovani y E. Potaschner (Coords.). *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 155-184). Editorial Teseo.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Notas sobre la estructura del campo de las ciencias de la educación. *Revista Espacios en Blanco*, (20), 57-79.

IR Y VOLVER E IR

Tomás Moyano

tomasmoyanompd@gmail.com

El presente relato de investigación responde al “Taller V: Práctica de investigación educativa y elaboración de tesina” de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. El título elegido para dicho relato refiere a una canción del cantautor uruguayo Martín Buscaglia que escribe:

Ir y volver, ir y volver e ir (x8)

Ya va a llegar

Siempre fue así

Es lo que hay

Ir y volver e ir

Ir y volver, ir y volver e ir (x4)

Es por acá (x4)

Ir y volver, ir y volver e ir (x4)

Dicha canción se relaciona justamente con el trabajo de decidir entre temas, métodos, objetos de estudio, perspectivas, ideas, entre otras, que no responde a una tarea lineal, sino a un “ir y volver e ir”, donde el problema se visibiliza en la medida que uno se anima a mirar el inicio, volviendo al presente, y proyectando el futuro de la investigación.

Al momento de iniciar el taller surgieron preguntas esenciales que marcaron el proceso y desarrollo del proyecto. Estas preguntas buscaban responder al “qué”, el “para qué” y el “para quién” voy a hacer la investigación.

Sobre el “qué”, los temas que me interpelaban eran: 1) la escuela pública: ya que mi trayectoria fue en escuela privada y sabía que ese ámbito era distinto al conocido. Quería conocer su dinámica; 2) La filosofía: debido a que fue una disciplina que siempre me gustó, y al realizar “didáctica especial de la filosofía” como asignatura optativa en la

carrera, encontré un lugar interesante para investigar; 3) la formación religiosa (más conocida como catequesis escolar), ya que fue el espacio donde trabajé como docente del nivel secundario mientras realizaba la segunda mitad de la carrera; y 4) las trayectorias educativas en contextos de pobreza. Este último interés surgió debido a distintas experiencias que tuve desde el último año de escuela secundaria (estilo “oratorio” o trabajo barrial) y que marcaron pensamientos personales, formas de ubicarme en el mundo, la propia vocación, etc.

Sobre el “para qué” y el “para quién”, desde el comienzo tuve la inquietud de que la tesis debía tener incidencia en la vida de los actores involucrados. Que no sea simplemente una instancia provechosa para mi formación. Para eso sabía que con la investigación quería aportar a la comunidad de Bahía Blanca, buscando “localizar” el conocimiento.

Creo que las consignas de mayor utilidad (y también dificultad) en el año de Taller fueron las que apuntaban a **focalizar y problematizar** el tema de investigación. Estas se ubicaban en la unidad II del programa (“La elaboración de la tesis como práctica de investigación”) y se referían a la elección del tema/problema (aquello que quería estudiar), los primeros bosquejos sobre los objetivos (los fines de la investigación), y las preguntas de investigación (lo que buscaba responder). Y esto a su vez, implicaba comenzar a pensar en las primeras decisiones metodológicas (cómo llevar adelante el estudio), el marco teórico a elegir (desde qué postura y con qué “lentes” leer la realidad y el objeto de estudio) y el estado del arte a construir (qué se ha dicho sobre el tema).

Todo el año me negué a renunciar a los distintos temas que me interpelaban. Me hacía preguntas de tipo: ¿cómo incluir en una investigación la filosofía, con la formación religiosa, las poblaciones desfavorecidas, y las escuelas de gestión estatal? Imposible. ¿Relacionar la dimensión filosófica con la catequesis? ¿Estudiar clases de filosofía en escuelas públicas periféricas? Me sumergía en preguntas con prejuicios, inocencia y búsqueda. Búsqueda genuina, pero idealista al fin. La propia trayectoria iba mostrando la imposibilidad del todo y la necesidad de lo posible. Al final del recorrido creo que el Taller fue positivo, aunque cueste tanto ese ejercicio.

Otra consigna clave fue en torno a la pregunta **qué conozco y desconozco del tema a investigar**. Para ese entonces había decidido estudiar la formación religiosa en el nivel secundario. Pero al ser mi propio ámbito de trabajo, surgen dudas como: ¿no será ir a lo conocido? ¿Qué es lo que desconozco y me lleva a estudiarlo? En este punto me parece importante hablar de la “**implicación**” como aquel involucramiento del investigador en la vida del investigado, en este caso, en los docentes de Formación Religiosa. Es un “vivir dentro de”, o “meterse dentro”, “un meterse y salir para la toma de distancia del proceso reflexivo y científico” (Sirvent, 2018: 27). Al momento de construir el objeto de estudio, viví este aspecto de manera intensa. Estar implicado en la catequesis de la escuela me dificultaba (y dificulta) “pensar” en otras problemáticas. Considero válido dejarse interpelar por lo que a uno lo “atraviesa”, pero sin que esto sea un impedimento para “levantar la mirada” y ver otros posibles temas. O al menos aprender a alejarse del objeto para poder estudiarlo mejor. Creo que eso tarde o temprano, nos afecta a todos.

Otra herramienta clave fue el diario de investigación como medio para “aprender a utilizar nuestra experiencia de la vida en nuestro trabajo intelectual, examinándola e interpretándola sin cesar” (Mills, 1994: 207). Volcar los pensamientos y sentimientos, juntos a las ideas y conceptos, dentro de un mismo cuaderno fue fundamental para ver el recorrido realizado. Lo sostendría para los próximos años, y para todo el trayecto académico. Poder poner en palabras lo que uno va “mentando”, permite que el proceso pueda aclararse.

Por otro lado, la necesidad de la mirada del otro sobre lo que vas haciendo fue indispensable, sobre todo en momentos de confusión o traba. Sobre todo, dejarse acompañar. La tesis es propia, pero detrás hay un trabajo inevitablemente colectivo, que se visibilizó en formas de trabajo informales y que el taller posibilitó: exposiciones del tema sujeto a opiniones de compañeros estudiantes y docentes, encuentro con los profesores de la cátedra y la directora de tesis, diálogos con compañeros y correcciones de los mismos a partir de grupos de escritura, comentarios informales en clase, entre otras. Al estar tan inmerso en el tema, era necesario tomar distancia, y esa distancia la permitía

la mirada de los otros, reconociendo aquellas dimensiones de la elaboración del proyecto que creemos imposibles, tornando complejo lo que es sencillo.

Mi transporte principal durante la carrera fue la bicicleta. Ella me llevó y me trajo muchos días al terminar el día universitario. Cansado pero contento, ese andar en bici que hoy tanto disfruto, implicó tropiezos y caídas. Esta imagen última, refleja un poco lo que hoy siento. No fue fácil para mí el año, e implicó un gran desafío. Pero, más allá de que el relato lo demuestre o no, de fondo hay un aprendizaje grande como persona.

Hoy entiendo que todo aporte y toda investigación, si está bien fundamentada, puede ser valiosa para la comunidad y para los actores implicados. También entendí que poblaciones desfavorecidas hay muchas. Sin descuidar que hay urgencias mayores que otras, también los docentes de escuelas católicas privadas pueden llegar a ser poblaciones desfavorecidas dentro de su trabajo.

Con relación a qué tipo de tesista quería y quiero ser, me di cuenta que por distintos miedos y/o preocupaciones, buscaba cumplir y solucionar las entregas de la Unidad II mencionadas anteriormente. Me fui perdiendo un poco del gusto y la pasión por lo que investigaba. Encontrarme con fechas de entrega sobre avances del proyecto de investigación generaba bastante frustración, debido a que consideraba que no avanzaba lo suficiente. Pero no reniego de lo vivido. Agradezco a cada compañerx y a cada profe que con su consejo, mirada y reflexiones, pudieron sostener lo que hasta hoy llegué a realizar.

Si bien di muchas vueltas, es bueno preguntarse “qué se mantuvo en todas esas vueltas”, ya que, al girar en torno al mismo problema, lo central nos revela nuestra preocupación. No huir a eso, no tocar tangencialmente lo que nos preocupa, sino irle de frente. Esta fue la experiencia de "ir y volver e ir" en el año.

Referencias bibliográficas

Wright Mills, Ch. (1994). Apéndice sobre Artesanía Intelectual. En Ch. Wright Mills. *La imaginación sociológica* (pp. 206-236). Fondo de Cultura Económica.

Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (2019). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias*

sociales. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Teseo; 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 A. Reyes Suárez, J. I. Piovani y E. Potaschner (Coords.). *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 155-184). Editorial Teseo.

EL DESAFÍO DE APROPIARME DEL OFICIO DE INVESTIGAR

María Camila Perilli

mcamilaperilli@gmail.com

Introducción

El presente relato tiene el propósito de narrar, desde mi propia subjetividad, el proceso vivenciado en lo que respecta al inicio de la elaboración de mi Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación durante el cursado del Taller Integrador V. Dicho proceso estuvo acompañado de momentos de indecisión y otros de toma de decisiones; de cambios, de idas y vueltas, de inseguridades, de angustias, de satisfacción, de trabas, de inspiración, de motivaciones y de desmotivaciones. Relatar este recorrido de manera reflexiva me permitirá poder tomar distancia del proceso vivido para resignificarlo, dando cuenta de las cuestiones que he experimentado y que me permitieron estar en el lugar en el que estoy ahora. Para esto, me propongo hacer un recorrido cronológico haciendo alusión a los elementos que me atravesaban en cada uno de los momentos.

Los inicios: de la inmovilización y la angustia a la decisión del tema de investigación

“El momento de génesis de una investigación es uno de los más desafiantes para el/la investigador/a en formación” (Sirvent, 2018:159).

Para iniciar este recorrido, creo que es importante hacer mención a una de las cuestiones que considero clave para entender mi experiencia singular. Al transitar la carrera, fui descubriendo que dentro de los posibles ámbitos de la práctica profesional del campo de las Ciencias de la Educación, la investigación no era de mi preferencia, por lo que enfrentarme a la realización de la Tesina de Licenciatura me significaba un desafío aún más grande. En este sentido, si tuviera que pensar en el mayor obstáculo del recorrido, considero que tuvo que ver, justamente, con tener que apropiarme del oficio de investigadora, y esta es una de las razones por las que la desmotivación ha estado presente en diversas instancias del proceso.

Por este motivo, puedo decir que el principio de este trayecto fue un poco caótico. Ya desde el cuarto año de la carrera, la idea de enfrentarme a la realización del proyecto de tesina y elegir el tema de investigación, me preocupaba. Siguiendo el consejo de personas que me han ayudado (familiares, amigxs, compañerxs, profesorxs), traté de tomármelo con más calma, entendiéndolo como una instancia más de aprendizaje dentro de la carrera. Al iniciar el quinto año me tuve que enfrentar a la gran pregunta de: ¿qué tema quiero investigar? De esta manera, la angustia volvió y por un tiempo me imposibilitó poder darle lugar a esta decisión. Para entender mejor lo que me estaba pasando, creo que es pertinente traer mis palabras de ese momento. En uno de los primeros foros del taller escribía:

“Respecto a qué pienso y siento al saber que voy a iniciar la elaboración de mi propia tesis creo que el sentimiento que más me invade es la inseguridad y ansiedad por no tener un tema definido y tampoco tener en claro mis gustos o aspiraciones (...). Sin embargo, me encuentro con mucho entusiasmo y ganas de enfrentarme a este proceso, poder aprender y vivir experiencias significativas que me nutran personal y profesionalmente”.

En este contexto, en el que me encontraba tan confundida, cada una de las palabras resonaba en mí de una manera más inquietante. Uno de los momentos que recuerdo, tiene que ver con la presentación de la figura de lxs directorxs y sus múltiples vínculos con el tesista. En dicha clase, se hizo mención a uno de los tipos de tesista con el que me sentí completamente identificada: el indiferente propiamente dicho. Su caracterización, recuperada de Galetto et.al (2007), estaba vinculada a la desmotivación en el trabajo de investigación, desestimando la idea de la realización de una tesis como una experiencia única de aprendizaje y formación académica. Luego de dicha caracterización, en la presentación se encontraba la siguiente frase: “Es improbable que un/a tesista indiferente se forme adecuadamente como investigador/a”. Estas palabras fueron como una alarma de preocupación, pero, a su vez, un disparador para entender que por allí no era el camino: algo debía modificar.

Sumado a esto, se me presentaban dos desafíos más. Por un lado, el hecho de que no tenía muy en claro cuáles eran mis intereses, ya que me gustaban muchas cosas pero

ninguna lo suficiente como para dedicarle mi tesina de Licenciatura. El desafío era descubrir lo que quería decir (Becker, 2014). Por este motivo, considero que el proceso de elección del tema iniciado en el mes de abril del 2021, me ha resultado una instancia de mucha reflexión sobre mis gustos, intereses, pasiones, preocupaciones, motivaciones y demás cuestiones que no tenía muy en claro al inicio del proceso. Por otro lado, se presentaba la presión de tener que elegir un tema que me motive lo suficiente como para poder dejar en segundo plano mi desentendimiento con la investigación. En palabras de Nacuzzi (2010) “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” (p. 12). Además, tenía presente que los obstáculos y desafíos que se presentan en la investigación muchas veces pueden ser superados con mayor facilidad si “estamos realmente ‘enamorado’ de nuestro tema” (Barragán, 2007:17).

A mediados del mes de abril, por las presiones características del cursado del taller y dejando de lado mi desmotivación y angustia, decidí enfrentarme a tomar la decisión de qué investigar, con la intención de encontrar esa idea inicial de investigar “algo” (Ander Egg, 2011). Para esto y como me invadía una gran confusión acerca de mis intereses, debí poner luz sobre algunos aspectos, por lo que me propuse revisar lo estudiado a lo largo de mi proceso de formación. De esta manera, recorrí el plan de estudios de la carrera, los programas de las asignaturas, los trabajos que había realizado y la exploración de los repositorios institucionales de tesis y las publicaciones de revistas académicas. De esa indagación surgieron muchas ideas o intereses, ahora el desafío estaba en definir qué quiero “iluminar” de todo eso que me interesa. En esta búsqueda por encontrar lo que me interesaba aparecieron principalmente dos ámbitos: los espacios de educación “no formal” y la universidad. En mi diario de campo, tratando de tomar una decisión escribía:

“Pero ¿cuál de los dos? La universidad es un ámbito que conozco de primera mano, que me es familiar, el desafío estará en desentrañar y poder estudiar alguna problemática en la misma, aportando a la comunidad universitaria de algún modo. Además, es un espacio sumamente significativo para mí, ya que es la institución que me acompañó durante todo mi recorrido y me brindó

muchísimas oportunidades más allá de la de estudiar y recibirme. Un espacio de educación “no formal” sería un ámbito distinto a los que suelo habitar, extraño, diferente. El desafío estará en conocerlo y aportar en algún aspecto a su cotidianidad”.

Con estos dos ámbitos en mente, llegó el momento revelador. Fue en una de las clases del taller en las que participaron diversxs actores de diferentes ámbitos, entre ellxs, Jorge Cascallar, coordinador del Programa Envi3n Saladero. En ese momento, escuché con mucha atención su participación recordando y reviviendo mi experiencia en dicho programa en el marco del trabajo de campo del Taller Integrador I, en el año 2017. En ese momento, luego de que una compañera y amiga me incentivara a hablar, con muchos nervios, me decidí a preguntarle: ¿qué cuestión crees que sería interesante investigar sobre Envi3n? En su respuesta encontré, por un lado mucha libertad y apertura para tomar la decisi3n de qué estudiar en expresiones como “todo es necesario” o “cualquier cosa que estudies va a ser un gran aporte”, y por otro lado, encontré (aunque un tiempo después) lo que terminaría siendo luego mi tema de investigaci3n. En este punto, me gustaría destacar la importancia de que existan estos espacios en el marco de una materia que acompañe el proceso de iniciarnos en la investigaci3n y en la realizaci3n de nuestra tesina de grado.

Ahora sí, ya estaba preparada para tomar la decisi3n. Para ello, simplemente me pregunté por el ¿para qué? y ¿para quienes?, interrogándome también acerca de qué quería aportar con mi trabajo y quienes se podrían ver beneficiadxs. Finalmente, luego de pensarlo y conversar con mis pares, decidí realizar mi tesina sobre el programa envi3n. En una de las actividades del taller manifestaba la decisi3n de la siguiente manera:

“Volviendo a ese trabajo de 2017, en el diario de campo escribía: ‘Fue una hermosa experiencia y con esa sensaci3n nos fuimos, con ganas de volver’. En este sentido, creo que sería muy interesante volver a ese lugar tan significativo para mí, en esta ocasi3n para hacer mi tesina. Mi interés por este espacio está muy anclado a esa experiencia, la cual me aportó muchas cosas, no solo a nivel formativo sino a nivel personal, permitiéndome conocer una realidad totalmente desconocida para mí hasta ese momento”.

Para terminar este apartado, me gustaría hacer mención a que, en la experiencia del trabajo de campo de Taller I, se puede identificar la dimensión autobiográfica presente en toda pregunta de investigación de la que habla Jelin (2019) eso “que mueve nuestro interés y nos invita a buscar su solución” (Nacuzzi, 2012: 35). Sin lugar a dudas, la elección del tema y la problematización del mismo fue el momento del proceso en el que se me presentaron las mayores dificultades, por lo que el momento en el que tomé la decisión fue uno de los más significativos y lo viví con mucho entusiasmo, dando paso a todo lo que vendría después.

El después: el proceso posterior a la definición del tema de estudio

“Es preciso aprender a confiar en que los tropiezos no son definitivos, que al final la tarea saldrá adelante” (Carlino, 2003: 8).

Luego de la vorágine que significó la elección del tema, obviamente se presentaron nuevos desafíos que pude atravesar un poco más tranquila. El primero de ellos fue la elección de quién me iba a acompañar, orientándome respecto a cuestiones difíciles de codificar y transmitir del oficio de investigador (Wainerman, 2001). Luego de pensar en quienes habían sido mis profesores en la carrera, prestando especial atención a por donde habían dirigido su desarrollo profesional, y solicitar sugerencias a la cátedra del taller acerca de quién sería indicado que me dirija, tomé la decisión dando paso al siguiente desafío que fue la construcción del problema de investigación.

De esta manera, el reto era definir lo que se espera llegar a conocer con mi tesina de esa realidad (Sabino, 1998). Era momento de “sacarle punta al lápiz” y empezar a escribir mi proyecto. Podría decirse que se avecinó un momento de toma de decisiones y definiciones concretas. Ya había seleccionado como espacio el programa Envión...la pregunta ahora era ¿qué quiero investigar de Envión? aparecieron algunas respuestas tentativas pero que no me terminaron de convencer. En esta instancia considero que fue fundamental el acompañamiento de mi directora de tesis, quien en varios momentos me realizó sugerencias o comentarios que me invitaron a reflexionar y a pensar en otros caminos que podía tomar, tanto en la selección del problema como en la delimitación de los objetivos, principalmente. La mayoría de los encuentros significaron tomar decisiones e incluso, en uno de ellos, la decisión fue cambiar abruptamente el recorte problemático

dejando de lado los abordajes en profundidad y decantándome por reconstruir la historia del programa Envión en Bahía Blanca, recordando la sugerencia que había hecho Jorge en su respuesta a mi pregunta.

Previo a la entrega de la primera versión, desde el Taller Integrador V se presenta una de las actividades que considero fue más significativas para mi proceso. La actividad 9 consistía en dar a conocer a nuestrxs compañerxs y profesores las decisiones que habíamos tomado hasta el momento y tal como lo expresaba la consigna “la necesidad de comunicar a otros exige explicitar, ordenar, aclarar aquello que se está haciendo”, que en mi caso había sido un proceso tan caótico. En esta actividad pude identificar nuevamente con claridad la relevancia que tiene y tuvo para mí la existencia de una materia que acompañe este proceso, pude vivir en carne propia ese contexto facilitador del que habla Carlino (2003).

Luego de esta instancia, y con la ayuda de mi directora, de mis compañeras y amigas, terminé el primer cuatrimestre con una primera versión de mi proyecto de tesina. Con lo que me había costado llegar a lograr esa producción, no podía no sentirme más orgullosa. A partir de ese momento, me empecé a entusiasmar, y a tener varios momentos de inspiración, sintiendo como si la inmovilización con la que había arrancando el año y que me invadía allá por el mes de abril ya se estaba yendo. A su vez, me estaba empezando a sentir cada vez más cómoda y a gusto con este oficio al que me tenía que enfrentar. A partir de este momento, el recorrido fue mucho más ameno y progresivo, avanzando de a poco y viendo los frutos del trabajo que iba realizando, viviéndolo con mucha satisfacción.

Considero que haber logrado acomodarme y alcanzar una cierta tranquilidad en el proceso fue gracias a sentirme contenida por las personas que me han acompañado a lo largo del trayecto. Sus palabras, consejos, sugerencias muchas veces operaron como esos elementos que me hacían falta para poder salir de la inmovilidad o parálisis en la que me encontraba. Esto coincide con lo planeado en la investigación de Carlino (2003), quien esboza que “los mismos tesistas reconocen que, a pesar de que han debido aprender a sacar adelante su tesis en forma autónoma, lo han logrado gracias a múltiples apoyos recibidos” (p. 4). Asimismo, puedo decir que a lo largo del cursado de taller nos

involucramos en los trabajos de lxs otrxs y nos ayudamos entre nosotrxs. De esta manera el trabajo se sintió sinérgico y colaborativo a pesar de ser de producción personal e individual. En este punto creo que el taller (y quienes lo habitamos) cumplió con su función de convertirse en un “espacio de sostén afectivo, trabajo colaborativo, integración de saberes y reflexión con otros sobre los procesos de investigación y escritura”¹⁷.

Mientras seguía avanzando con la elaboración de mi proyecto, viví otro de los momentos significativos del proceso: ir a una de las sedes del Enviñon, conocerla y conversar con sus trabajadoras. Su recibimiento tan ameno y respetuoso, sumado a empezar a sumergirme ya en el rol de investigadora, entrevistadora y tesista de manera más comprometida, poniendo el cuerpo en la tarea lo convierte en un momento clave del recorrido. En este punto, me gustaría hacer mención a una de las apuestas que tomé al hacer mi trabajo de tesina, que tiene que ver con aceptar el desafío de salir de mi zona de confort respecto a conocer y socializar con personas nuevas, venciendo mi timidez. Fue muy significativo para mí haber podido animarme a dejar atrás mis comodidades (por ejemplo investigando en un ámbito ya conocido como lo puede ser la universidad) en pos de no relegar mis intereses y mis convicciones de lo que me resultaba más relevante estudiar.

Para ir finalizando este apartado, me gustaría reparar en que, al igual que la actividad 9 mencionada anteriormente, la actividad 14 (también planteada por el Taller Integrador V) significó una instancia clave. La misma requería preparar una presentación oral en la que comentáramos al grupo y a nuestrxs directores las decisiones que habíamos tomado y el trabajo que habíamos realizado hasta el momento. En este sentido, esta propuesta se puede vincular con el trabajo de “permanente reflexividad crítica de objetivación y auto-objetivación del proceso en el que nos implicamos, a fin de buscar coherencia entre las distintas resoluciones teóricas metodológicas que vamos generando” (Achilli, 2005: 43), tan necesario en los procesos de investigación. Nuevamente poder tomar distancia de todo eso que había construido me permitió resignificarlo y valorarlo

¹⁷ Recuperado de los objetivos esbozados en el programa de la materia Taller Integrador V: Práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina.

aún más, y ajustar las decisiones en las últimas versiones de proyecto hasta llegar a la definitiva.

Reflexiones finales

Revisar el proceso vivido durante el año 2021, tomar distancia y poder reflexionar sobre el mismo a lo largo de esta narración, me permitió identificar algunos elementos claves de mi experiencia que la hacen singular. El principal de ellos tiene que ver con verme en la obligación de redescubrir el oficio de investigar y apropiarme de él. En este punto considero que Carlino (2003) lo expresa con bastante claridad:

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. Los tesistas precisan asumir un nuevo posicionamiento enunciativo: de consumidores a productores de conocimiento, de lectores a autores (p. 1).

Ponerme en este rol me permitió, lógicamente, aprender a investigar y también darme cuenta de que el proceso de investigación, si bien debe ser riguroso, no implica que sea rígido, cerrado y aburrido. En ese sentido, creo que estos meses de elaboración de mi proyecto me abrieron la posibilidad de entender el oficio de investigar como un trabajo de construcción colectiva, y es esto lo que hizo que me resulte más grato, menos angustiante y más cercano a mi interés.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). El proceso de investigación (iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar). En E. Achilli. *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio* (pp. 43-58). Laborde libros.
- Ander Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Córdoba: Brujas.
- Barragán, R. (2007). Tema, problema y objeto de la investigación. En R. Barragán (coord.). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. Fundación PIEB.

- Becker, H. (2014). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil [Congreso]. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Galetto, L. Torres, C. Y Pérez-Harguindeguy, N. (2007) Reflexiones sobre el desarrollo del doctorado considerando la relación orientador-orientado y la metodología pedagógica subyacente. *Ecología Austral*, 17(2), 293-298.
- Nacuzzi, L. (2010). ¿Qué es una tesis?. En L. Nacuzzi. *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura* (pp. 9-27). Editorial de la FFyL-UBA.
- Sabino, C. (1998). *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- 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 A. Reyes Suárez, J. I. Piovani y E. Potaschner (Coords.). *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 155-184). Editorial Teseo.
- Wainerman, C. (2001). Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu. (Comp.). *La trastienda de la investigación* (pp. 4-16). Ediciones Lumiere.

LA INVESTIGACIÓN Y SUS LABERINTOS

Nicolás Schwindt

nicolasswindt3@gmail.com

Cuando empecé a estudiar la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Sur, no tenía en claro los campos de acción de la disciplina. En este sentido, tener contacto con los talleres y materias como Investigación I y II me permitieron ver las posibilidades y alcances que ofrecía la investigación.

La palabra investigar proviene del latín *investigare* que, a su vez, deriva de *vestigium* que significa ir en busca de una pista. En mi caso, la búsqueda de esta pista comenzó a finales del año 2020 y, desde entonces, adquirió varias formas.

Una primera forma de esta búsqueda fue pensar en alguien que me acompañe, guíe y aconseje en el proceso de investigar. En diciembre del año 2020 y sin saber exactamente si existía un protocolo o no para elegir director o directora de tesis, le mandé un Whatsapp a Silvina Spagnolo preguntando si quería y podía ser mi directora de tesis.

Silvina fue nuestra profesora de Investigación Educativa I y II. Esas dos materias, particularmente, me aclararon el panorama en varias cuestiones. En primer lugar, dentro de esos espacios, tuvimos la libertad de elegir, en grupo, nuestros temas de investigación. Esto nos dio la libertad de pensar qué nos parecía interesante y qué no. En segundo lugar, junto con el taller en este último año, nos facilitó el acceso y el entendimiento de las reglas de juego de la investigación: pautas formales, cuestiones éticas, estructuras, etc. Y, en tercer lugar, y como resultado de las dos anteriores, me hicieron ver partes y posibilidades de la investigación en Ciencias de la Educación que no sabía que existían. Con todo ese contexto y, además, por simple cuestión de preferencia, pensé en Silvina.

La segunda forma de la búsqueda fue empezar a pensar un tema para investigar. En este punto estuve pensando todas las vacaciones de verano. Empecé haciendo anotaciones de palabras e ideas sueltas en un cuaderno, escribiendo aquello que me interesaba o podía llegar a interesar. Una vez que tuve algunas hojas llenas de palabras y frases sin sentido, comencé la tarea de sistematizar de alguna manera esas palabras. La sistematización,

desde mi punto de vista, se terminó transformando en un laberinto. Un laberinto en el sentido de que aparecieron muchas aristas del mismo tema. Ante la multiplicidad de caminos que se abrieron alrededor de lo mismo, sabía que tenía que empezar a tirar algunas paredes del laberinto que se había formado. En este punto, me acuerdo que había leído una frase que me pareció muy relacionada al momento inicial de la investigación donde aparecen muchas puertas y hay que elegir cual abrir. La frase aparece en uno de los tantos ensayos de Borges (1952) y menciona la existencia de infinitos espacios que ignoramos y, al mismo tiempo, nos ignoran. Y pienso en dos cosas. Primero en el requisito, casi excluyente, de ignorar para investigar, de no saber para empezar a saber. Segundo en ignorar algo en pro de poder comenzar a investigar otra cosa. Es decir, el tiempo es finito, por ende, tenemos que resignarnos a nuestras posibilidades y tomar la decisión de empezar. Todas estas cuestiones terminaron de tomar forma en las primeras instancias del Taller V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina, especialmente en los textos de Achili (2005), Carlino (2003), Wainerman (2001), Nacuzzi (2010), entre otros.

Entonces, empecé a mirar las investigaciones de las que había sido parte tanto en Investigación I y II como en el Taller III. El primer trabajo investigativo que hicimos en Investigación I, trataba de averiguar cuáles eran las percepciones que tenían las personas privadas de su libertad sobre la posibilidad de cursar y/o terminar la escuela (nuestra investigación trataba específicamente sobre el nivel secundario). La segunda cuestión, la del Taller III, me acercó a otro mundo distinto, pero que aunque no me diera cuenta en ese momento, tenía algo en común con la anterior. Esta vez hicimos un trabajo de campo en un Instituto Superior de Formación Profesional, en uno que está a cargo del Sindicato de Empleados de Comercio. En esta experiencia estuvimos en contacto con muchos estudiantes que tenían características distintas a las que tienen alumnos, por ejemplo, de la universidad pública. Una de esas características era que muchos mantenían un empleo en paralelo a sus estudios. Es decir, eran estudiantes trabajadores y el Instituto al que asistían estaba pensado para ellos.

Fue así como la relación entre estudiar en la universidad y trabajar se constituyó como el tema de investigación.

Una vez empezado el año académico, ya tenía bastante resueltas estas dos primeras cuestiones: el tema de la tesis y quien me acompañe en el camino.

A partir de este momento, y de manera difusa, comencé a buscar bibliografía relacionada con el tema. En estas búsquedas, pude identificar autores que ya habían abordado esta temática. Me fue posible también reconocer similitudes y diferencias entre los pensamientos, ideas y formas de acercarse al campo de estudio de estos autores. Gracias a esto pude ir armando el rompecabezas -en el buen sentido- que es el estado de la cuestión. Obviamente algunas decisiones tuvieron que ser tomadas en este punto. Como por ejemplo la decisión de limitar el estado de la cuestión sólo a aquellas investigaciones de origen argentino.

A partir de conocer qué se había y estaba investigando en relación con el tema elegido, pude añadir algunas preguntas a las que ya tenía de antes. Preguntas más fundamentadas, quizás más pertinentes. Entonces, ante la cantidad de preguntas que iban surgiendo, empezó a aparecer de nuevo el laberinto. A partir de estos nuevos interrogantes que se fueron presentando, comenzó un nuevo proceso de selección y recorte. En este punto ya no me sentía tan incómodo con volver a recortar, volver a seleccionar, tomar la decisión sobre qué sí y qué no porque fui entendiendo que era parte de investigar.

Las preguntas, interrogantes y todo el trabajo previo, se tenían que transformar en objetivos. Esta etapa de la formulación del proyecto de investigación, fue la que más cambios sufrió a lo largo del año. Es más, recién en octubre pude definir bien cuales eran los objetivos de la investigación, lo cual evidencia, como plantea Wainerman (2001), por un lado la dificultad de formular objetivos coherentes y, por otro, la importancia que tiene para la investigación definirlos de manera adecuada.

Una vez que conté con el esqueleto del proyecto, me tenía que enfocar en la metodología de la cual iba a valerme para llevar a cabo la investigación. Pensar en la metodología me pareció más sencillo que escribirla e identificar la manera de relacionar lo que quería llevar a cabo con el cómo. Es decir, sabía que quería hacer una investigación cuantitativa pero, al mismo tiempo, tenía que encontrar/construir un diseño flexible donde lo teórico y lo metodológico se construyeran mutuamente.

A modo de conclusión, solo queda decir que todavía falta una parte importante de la investigación. Hasta ahora y a través de laberintos, pudimos construir un plan de trabajo, un mapa que nos ayude a llegar a ese resultado anhelado que es la tesina. Pero intuyo que esa parte de la investigación será otro laberinto del cual tendremos que aprender para poder sortearlo. Una de las primeras citas en mi cuaderno de investigación, dice, influenciado seguramente por Jelin (2019), que saber para quién, por qué, cómo y desde qué lugar se investiga, es una forma de saber quién se es.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Editorial Laborde.
- Borges, J. L. (1952). *Otras Inquisiciones*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil [Congreso]. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Jelin, E. (2019). Avatares de la investigación crítica: cuando la realidad desafía nuestras creencias/saberes [Conferencia]. *XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, La Pampa, Argentina.
- Nacuzzi, L. R. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL-UBA.
- Wainerman, C. (2001). Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu. (Comp.). *La trastienda de la investigación* (pp. 4-16). Ediciones Lumiere.

EN RETROSPECTIVA: LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE TESINA

Lourdes M. Villaverde

lourdesvillaverde97@gmail.com

El presente relato se circunscribe a la materia “Taller Integrador V: práctica de la investigación educativa y elaboración de tesina”, perteneciente a la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación. El mismo presenta una reflexión sobre los sentidos y las experiencias vividas a partir de la realización del proyecto de tesina, y de aquellos pensamientos y decisiones que fueron surgiendo a lo largo del proceso.

Primeros encuentros

El camino próximo a recorrer cuando se comienza el quinto año es tan incierto como emocionante. Llegar a este último paso en la carrera resulta de mucho anhelo, pero es en esta etapa también en donde surgen muchos miedos e incertidumbre. Aún recuerdo la primera clase de Taller (mediada por la virtualización, debido al contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) a causa de la pandemia por el covid-19) cuando compartimos nuestras sensaciones al llegar a esta instancia. En su mayoría, coincidíamos en que no podíamos tomar consciencia de la etapa en la que nos encontrábamos, y que realmente estábamos viviendo el “final” de una fase y el “principio” de algo nuevo.

En lo personal me encontraba con muchos miedos. El último año de la carrera implica la elección de la orientación, de las materias y seminarios que van a realizarse, y la elección del tema de tesis, decisión no menor. En medio de esta incertidumbre es que llegamos a quinto año, con más dudas que certezas, pero con muchas ganas y expectativas.

Como todos sabemos, el año lectivo 2021 comenzó de manera virtual, como fue durante todo el año 2020, y eso implicó formas de comunicación diferentes. Si bien teníamos diversidad de medios disponibles, las clases sincrónicas fueron el espacio propicio para poder conversar sobre las dudas que iban surgiendo. En este sentido, fue desafiante pensar en cómo podíamos comenzar nuestros trabajos de investigación detrás

de una pantalla, sin tener la posibilidad de acercarse a aquello que queríamos conocer, sin tener la posibilidad de encontrarnos con compañerxs y docentes para poder conversar sobre lo que esta etapa significaba para nosotrxs, y sobre los desafíos que la misma actividad nos imponía.

Durante las primeras clases, al pensar en el futuro proyecto de tesina, compartimos sobre nuestras preferencias, sobre aquellas cuestiones que queríamos conocer, que queríamos dar cuenta. En esta ida y vuelta, hubo quienes comentaron que no tenían un tema definido y otrxs que estaban interesados por uno o varios ejes. Sin embargo, aún quedaba un tiempo considerable para poder pensar y reflexionar sobre esta cuestión. Durante estos primeros pasos, fuimos leyendo a diversos autores que nos permitieron comprender un poco más sobre las distintas instancias de la elaboración de la tesina, y nos hicieron sentir un poco más acompañados al momento de atravesar estas etapas. Al respecto, saber que “todo lo que ocurre entre ‘elegir el tema’ y ‘defender la tesis’ es objeto de mucha incertidumbre y pesar por parte de los alumnos” y que “aún elegir el tema (...) no es una cuestión simple” (Nacuzzi, 2010: 11) es un alivio para quienes sienten no tener un rumbo fijo o para quienes no saben cómo comenzar y/o proceder con su trabajo.

En mi caso, la evaluación en la universidad y sus repercusiones en la salud física y emocional de los estudiantes era mi frase de preferencia para dar cuenta de la temática que me preocupaba (y lo sigue siendo) hace tiempo.

Me atrevería a decir que la gran mayoría de las personas hemos vivenciado y/o escuchado sobre experiencias particulares a raíz de situaciones de evaluación. En un porcentaje bastante alto, estas experiencias suelen ser más negativas que positivas (al menos las que persisten en la memoria). Teniendo presente 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), es que no dudé en elegir este tema como eje vertebrador de mi proyecto de tesina.

Los inicios del proyecto

Como todo inicio, el proceso de construcción del proyecto no fue sencillo ni lineal. En un principio, luego de comenzar a pensar sobre el tema de tesina y empezar a delimitarlo, quedaba por elegir a quiénes me acompañarían en ese recorrido; la directora de tesis, y la co-directora. En mi caso, elegí a quien actualmente es mi directora porque sabía que podía tener un interés sobre el tema debido a trabajos anteriores que había realizado. En esta instancia, fue importante tener presente los aportes de Sierra Bravo (recuperado de Nacuzzi, 2010), quien ofrece un cuestionario orientativo para considerar la elección del/de la director/a. Teniendo esto presente, coordinamos una reunión y accedió a ser mi compañera en este recorrido. A su vez, fuimos conversando sobre la posibilidad de elegir a un/a codirector/a, ya que los últimos meses iba a estar ausente por licencia. Por este motivo, sumado a la importancia de sumar miradas y enriquecer desde la integralidad, también se sumó al equipo mi co-directora.

Los primeros meses de trabajo fueron relajados, de exploración. Las primeras actividades que se propusieron desde el taller permitieron ir plasmando en papel aquellas ideas, aquellos conceptos que queríamos tener presentes al momento de darle forma al proyecto. Las búsquedas de bibliografía permitieron tener una primera aproximación a aquella teoría desarrollada sobre el tema. A su vez, “el interés por un tema en particular se genera a partir de nuestras lecturas previas” (Nacuzzi, 2010: 17), y esto iba sucediendo a medida que iba conociendo un poco más sobre los aportes de los referentes más influyentes en el área.

Al momento de empezar a dar forma a las preguntas de investigación, había que pensar en cómo hacer referencia a aquello que tanto nos interesaba. Dado que “toda investigación científica tiene su génesis en la problematización de la realidad, en la problematización de un contexto de descubrimiento” (Sirvent, 2018: 162), restaba por saber cuál era la mejor forma de expresar aquello que luego daría pie a nuestros objetivos de investigación, sin descuidar la complejidad de factores que intervienen e influyen en eso que sucede. Al pasar las actividades propuestas por la cátedra, fuimos pensando y repensando aquello que haríamos, cómo lo haríamos, y qué cosas tendríamos presentes

para hacerlo. La actividad 10 planteó la primera entrega borrador del proyecto de tesis, lo que supuso empezar a ordenar y organizar la información producida y recolectada.

Elaboración y reformulación

Las actividades siguientes supusieron una reformulación constante de lo que veníamos haciendo, siempre en vistas de un mejor desarrollo del proyecto. En este proceso, me enfrenté a la necesidad de reacomodar los objetivos más de una vez, lo que consecuentemente produjo cambios en la estructuración del trabajo. En un primer momento, propuse como objetivo general “detectar los alcances de las distintas metodologías de evaluación de la carrera de “x” de la UNS sobre la salud física y emocional de estudiantes avanzadx” y luego, en la versión siguiente, el objetivo general fue “analizar las perspectivas de estudiantes avanzados del departamento de ingeniería de la UNS sobre las distintas funciones e instrumentos de evaluación”. Estos objetivos, que a pesar de tratar sobre un mismo concepto como lo era la evaluación, abarcaban aspectos totalmente diferentes, y esto supuso la elaboración de nuevas versiones, sustancialmente distintas. Esta ida y vuelta fue bastante desconcertante, porque implicaba la búsqueda constante de nuevos y distintos aportes teóricos. Actualmente, al pensar en esta instancia, pude reconocerme en palabras de Sirvent (2018), quien argumenta que “el joven investigador va reconociendo, por momentos con angustia, desilusiones y sentimientos de frustración, que la investigación no es un proceso lineal, sino, por el contrario, es un proceso dialéctico en espiral de idas y vueltas constantes que va del campo al escritorio” (p. 170).

Hoy, mirando en retrospectiva, puedo argumentar que la elaboración de los objetivos supuso un gran esfuerzo y dedicación, ya que ante el mínimo cambio tenía que pensar en los impactos que eso producía en el proyecto, en cómo se iba transformando el eje de la cuestión, y cómo iba influyendo en la metodología, en la construcción del marco conceptual y la selección de los antecedentes, por ejemplo. En este sentido, me enfrenté a la realidad de tener que reformular sustancialmente estos últimos más de una vez, y de comenzar a transitar de nuevo una etapa que ya creía encaminada. Si bien fueron momentos de gran aprendizaje, no debería negar que también hubo sentimientos de incertidumbre y frustración (y uno no siempre está preparado para eso). Sin embargo, hoy

considero que este vaivén de situaciones (y emociones) es parte del proceso, y que los cambios no siempre implican retrocesos, sino que estas modificaciones se traducen en nuevos saberes académicos y crecimientos personales. En este sentido, retomo a Carlino (2003) para concluir que “el gran aprendizaje tácito de hacer una tesis es el desarrollo de la capacidad de trabajar esforzadamente sin ver resultados por mucho tiempo” (s/p).

Por último, las actividades grupales realizadas durante la cursada fueron de gran ayuda y permitieron enriquecer y ampliar la perspectiva individual. Recupero este último punto porque creo imprescindible la mirada de lxs otrxs, ya que nos permiten mirar distintas realidades y cuestiones que tal vez pasan inadvertidas para nosotrxs. Como parte de estas actividades, los grupos de lectura y escritura, así como los trabajos por comisiones contribuyeron a una reflexión del texto que enriqueció el proceso de construcción del proyecto.

En síntesis, la elaboración de la tesina no es una tarea sencilla, y mucho menos lineal, como antes lo mencioné. Sin embargo, todo forma parte de este proceso. Los avances y “retrocesos” son fundamentales para tener en claro hacia dónde queremos movernos, hacia donde queremos apuntar. Por este motivo, es menester recordar que “investigar implica realizar apuestas teóricas y aventurarse en una permanente toma de decisiones respecto de cuestiones teóricas, epistemológicas y metodológicas” (Walker, Montero y Becher, 2021: 1). En este proceso, puede ser que no siempre avancemos hacia dónde queremos o pretendemos llegar, pero siempre tenemos la oportunidad de volver a comenzar o descubrir algo nuevo.

Comentarios finales

Hoy, habiendo atravesado este proceso, concluyo que es una tarea sumamente atrapante, pero dedicada. En mi caso, conté con muchas personas que actuaron como facilitadores (Carlino, 2003); el sostén de mis amigas y compañerxs de carrera fue fundamental, así como lo fue el acompañamiento de lxs profesorxs del Taller. Si bien no se trató de un equipo de investigación, siempre supimos acompañarnos y aconsejarnos sobre cómo seguir, sobre qué aspectos se podrían mejorar. En este sentido, todas las miradas fueron contribuyentes. Para ello, fue muy interesante el aporte que se produjo en los grupos de lectura y escritura, así como en los trabajos por comisiones. Por otro lado,

el acompañamiento de mi directora y co-directora fue (y es) muy importante, ya que al estar iniciándonos en esta labor como lo es la investigación se requiere de mucha orientación y apoyo.

En esta línea, también considero que lo aprendido en las materias de Investigación I y II resulta fundamental para tener una aproximación a lo que implica investigar, no sólo en relación con lo teórico, sino también en cuanto a lo práctico, a la posibilidad de investigar en el marco de la universidad. Al respecto, “se aprende a investigar investigando” (Wainerman, 2001: 12), y qué mejor que comenzar a hacerlo cuando somos estudiantes.

Sin embargo, considero que la falta de experiencia, la sensación de soledad, y la imposibilidad de dedicarle tiempo completo al proceso de elaboración de la tesina fueron aspectos que se tornaron por momentos obstaculizadores (Carlino, 2003). La dificultad para leer a tiempo la bibliografía disponible, así como para profundizar e incorporar distintos aportes fue condicionante en mi experiencia, e implicó tiempos de elaboración más extensos.

Por último, considero sumamente importante la posibilidad de contar con instancias de aprendizaje sobre el quehacer del investigador y sobre el proceso de elaboración de la tesina en sí. Todos estos aprendizajes contribuyen considerablemente al momento de desarrollar la tesina de grado, dado que brindan la oportunidad de adentrarnos en este campo y de conocer un poco más sobre lo que tiene para ofrecer.

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil [Congreso]. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.

Nacuzzi, L. R. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Buenos Aires: Editorial de la 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 A. Reyes Suárez, J. I. Piovani y E.

Potaschner (Coords.). *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 155-184). Editorial Teseo.

Wainerman, C. (2001). Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu. (Comp.). *La trastienda de la investigación* (pp. 4-16). Ediciones Lumiere.

Walker, V; Montero, L; Becher, P (2021). *Consigna final. Relato de investigación*. Bahía Blanca: Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur.



DIÁLOGOS

Entre tesis y tesis. Anuario de Ciencias de la Educación N°2
ISSN 2796-7875



LA EXPERIENCIA DOCENTE DE DIRIGIR Y EVALUAR TESIS DE GRADO: MIRADAS, RELACIONES Y DESAFÍOS

Diálogo con Elda Monetti, Viviana Sassi y Silvina Spagnolo¹⁸

Ana Valeria Canova
canova.valeria@gmail.com

Julieta Rodera
juli.rodера@gmail.com

Moderadora: Si les parece, las invitamos a que cuenten sus experiencias como directoras y evaluadoras al mismo tiempo ¿cómo han sido sus experiencias y vivencias en torno a esto?

Viviana: Bueno, en realidad, hasta el momento, como directora tengo muchas tesis en marcha, muchos tesisas, muchos que están terminando los proyectos finales... La experiencia de ser evaluadora y directora es una. Sí estoy como evaluadora en otro jurado que evaluamos el proyecto. Por un lado, lo que creo que los favorece es que la mayoría de nosotras, las evaluadoras que conformamos los jurados, compartimos marcos conceptuales en común. Con algunas, hace muchos años que venimos trabajando en los mismos Proyectos Grupales de Investigación, compartiendo experiencias en publicaciones. Con otras somos equipo de cátedra también... Con la mayoría de quienes me ha tocado ser evaluadora tenemos una coincidencia en cuanto a la mirada, a los marcos conceptuales... Por otro lado, creo que es complicado porque, a veces, uno se involucra con los tesisas y es como que se te escapan algunas cuestiones por el vínculo, o porque también uno está tan metido en la lectura y en la escritura... Está bueno que un par, aunque compartamos marcos teóricos, tenga otras miradas u otras perspectivas, o esto de poner el acento en otras cuestiones que a lo mejor a uno se le escapan. Cuando vos sos director y evaluador a la vez te puede, a veces, más el corazón que la razón. Entonces, la mirada de los otros te ayuda a mantener esa vigilancia sobre la producción académica.

¹⁸ Profesoras del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

Elda: Yo fui anotando algunas cosas que me resuenan. Esto de la vivencia como directora y como evaluadora, porque como directora también me considero evaluadora, porque tenemos que ir evaluando, desde una idea de evaluación como retroalimentación... Yo anoté tres cosas que a mí me parece que se juegan cuando yo trabajo como directora/evaluadora y como evaluadora en tesinas. Una es el cuidado, el cuidado del otro, porque trato de ser cuidadosa en las devoluciones, no ‘hundir las naves’ en el vínculo. Darse a comprender en lo que uno opina o piensa manteniéndonos en el nudo de las ideas, tratando de que el otro comprenda que lo que se está haciendo es construir un trabajo y es sobre eso sobre lo que se trabaja. A veces lo que me pasa es que, y nos pasó a todas (yo reviso mucho mi tesis de doctorado y de maestría, el vínculo que tuve con mi directora), la tesina o la tesis para el tesista es como su vida. Es como el hijo: ‘cómo me vas a decir esto si es algo mío, es mi construcción, es lo que yo hice’. Entonces, primero trabajar esto del cuidado y del cuidado por el respeto de la idea del otro; porque a veces uno piensa que debe ir por un lado y el otro piensa que se debe ir por el otro... Pero bueno, tratar de seguirla en lo que se postula. Eso por un lado. Por el otro, hay dos cosas que se me juegan a mí, además, que son la rigurosidad, yo soy muy rigurosa y miro demasiado lo metodológico, la coherencia, todo eso y ahí está la rigurosidad que yo también tengo que tratar de controlar en el sentido de conjugar con el cuidado y comprender al otro. Y la otra cosa que me pesa muchísimo, y que me hace pensar un montón, es esto de que yo sé lo que se trabaja en sociología del conocimiento; nosotras como directoras, como evaluadoras, somos las representantes de la comunidad académica educativa. Entonces, hasta donde lo que se está investigando transgrede o está acorde con lo que la comunidad científica a la cual pertenezco acepta o no acepta (obviamente para un momento histórico dado, como dirían Khun). Esa es otra cuestión que me hace cuestionar, si querés investigar esto, cuánto de eso está dentro de lo que la comunidad hace o no, cuanto de lo metodológico es posible o no es viable, o el marco teórico, o la bibliografía que se consulta, o la coherencia interna... Eso es lo que me pasa...

Moderadora: Elda perdón, lo que decías cuando hablabas del respeto y la rigurosidad, por ejemplo, ¿lo hablas como directora o como evaluadora? No sé si les ha pasado esto de que cuando leen una tesis o están en la defensa no concuerdan con

algunas cuestiones, como evaluadoras no como directoras... ¿qué hacen frente a esto? Vos decías que sos muy rigurosa...

Elda: La rigurosidad choca contra, por un lado, con la tesista cuando la está construyendo para hacerla comprender, y en las evaluaciones que a mí me han tocado cuestiones que yo he visto que no son tan rigurosas. En esos casos lo conversé con los otros miembros del jurado; de acuerdo a las situaciones me dijeron ‘tenés razón, pero dada la situación vamos a dejarlo’, o sugerir revisarlos. Me ha pasado, no en nuestra universidad, sino como jurado de una tesis de maestría de otra universidad argentina, donde para mí el trabajo que se presentó no es un trabajo de investigación, a lo cual yo emití dictamen sobre esto y las otras dos colegas dijeron que sí... Ahí están discutiendo, porque ahora parece que piensan que no... Lo que pasa es eso...

Silvina: El tesista queda en el medio...

Elda: Y ha pasado en otras maestrías, que yo emití el dictamen, y cuando dí mis razones de porque no podría aprobarse, los otros jurados dieron marcha atrás... Con esta que estoy ahora, están revisando... Lo que pasa es que son externas a la universidad...

Viviana: Claro... Ahí es cuando vos te das cuenta de la pertinencia de los trabajos que están llevando adelante nuestros estudiantes. Es decir, vos rescataste algo que fue fundamental: uno como director también es evaluador y es cierto. Y ahí tenes una línea delgada entre lo que el tesista acepta y cómo no imponer lo que uno piensa, sino que las decisiones las tomen ellos. Ahí tenes una línea delgada; y por otro lado, esto que vos estás comentando, yo creo que hay que rescatar la pertinencia de las investigaciones que están llevando adelante nuestros tesisistas, la rigurosidad metodológica que habla de la formación que estamos teniendo en la licenciatura.

Elda: A mí me ha pasado en nuestra licenciatura que yo he tenido que señalar algunas cuestiones metodológicas como evaluadora y esas situaciones se resolvieron, porque ya estaba lista, estaba cerrado todo lo demás. La directora de tesis acordó conmigo y me dijo ‘mirá Elda, sí, tenés razón’ y siguió adelante. Pero bueno, son distintas situaciones.

Viviana: Lo importante es dejarlo registrado por allí en la devolución...

Elda: No te digo que es la mayoría, pero también me ha pasado en lo nuestro. En el externo era un ensayo más que una investigación. Entonces, ahí sí... en el otro no era tanto, pero sí tenía cuestiones que metodológicamente, y desde la rigurosidad de las ciencias de la educación, hacían agua.

Silvina: Yo me quedo pensando... Comparto esto que dicen Elda y Viviana de que uno acompaña... Y la rigurosidad yo no la pienso de esa manera de imponer; uno tiene que ser consciente de no inducir al tesista o a la tesista a que lean lo que uno quiere que lean, que sea más libre en eso. Pero sí la rigurosidad teórica y metodológica tiene que estar.

Elda: Bueno de esa rigurosidad es de la que hablo...

Silvina: Eso también... La tesis es un proceso de enseñanza y de aprendizaje; es otro momento. Entonces, no se trata de imponer al tesista sino de protegerlo también frente a la comunidad académica porque, después pasa esto que comenta Elda, un tesista que hizo un desarrollo pensando que eso era una tesis y finalmente no lo es... Bueno, hay que dar una explicación ahí. Y tiene que ver con el rol que ha jugado en ese lugar el director o la directora. Eso con respecto al tema de la vigilancia que uno trata de hacer. Y lo que me parece interesante que se da en nuestra área, es cuando no compartimos los marcos conceptuales, cuando hay divergencias ahí... Entonces, hay todo un aprendizaje para los que somos directores y evaluadores de acercar, de alguna manera, posiciones y entender que hay otras formaciones, otras disciplinas, otras miradas o perspectivas teóricas que, si siguen una coherencia y están bien fundamentadas, pueden formar parte de esa construcción de la tesis. No tiene que ser sólo lo que uno piensa... En ese intercambio, me parece que también se dan cosas interesantes y todos aprendemos ahí. Me parece que nuestra formación viene tanto desde lo disciplinar, que cuando uno llega a un área como Ciencias de la Educación, donde encuentra muchas otras disciplinas, ese intercambio me resultó interesante las últimas veces que tuve que evaluar.

Con respecto a los criterios de evaluación, el punto de partida es esto que decía Elda, es la pertinencia del trabajo, si realmente es significativo para el área. Y ahí es todo un dilema para la directora, es decir sí o no. A mí me han tocado veces que me dicen el tema y digo: “la verdad que no puedo aportar nada”; a veces termino aportando desde lo

metodológico, que sería el lugar donde yo me siento más cómoda, pero los temas a veces me parecen como alejados de lo que realmente necesitaría el área. Pero, para mí, el primer criterio es si el tema es relevante o no lo es, si genera un aporte o no, y después todo lo que tenga que ver con la vigilancia... Esto lo conversamos muchas veces con los estudiantes... No es lo que yo quiero hacer con un marco teórico, es lo que corresponde a un marco teórico, por lo menos hasta el momento. Después, si la academia decidiera otra cosa bueno, veríamos... Pero en este momento, un estado del arte es esto, un marco teórico es esto, una estrategia metodológica es esta; entonces, seguir esas cuestiones, respetarlas y así acompañar a formar parte de esa academia.

Y con respecto a la evaluación en la defensa, estoy leyendo las preguntas, a mí lo que me pasa es que espero ver en la exposición si se apropiaron de las observaciones que se hicieron y si pueden ampliar cosas que, por ejemplo, dada la extensión de la tesina no lo pueden hacer... Y otra cosa que me interesa mucho es que el tesista cuente su experiencia en el tránsito de la tesis, que cuente qué le pasó, qué obstáculos tuvo... Me parece que es la cocina de la investigación y eso no siempre puede estar reflejado en la escritura, entonces es deseable que en la oralidad esté presente...

Viviana: En el caso de la tesina, la que ya está defendida, la estudiante escribió una historia natural, como para contar estas cuestiones, acordándome un poco de cómo lo hacíamos nosotros en la maestría... En cuanto a los criterios, lo primero que uno mira es que la estrategia sea adecuada al objeto y, además, una de las cuestiones que a mí me interesa muchísimo, y sobre todo a esta altura, es cuánto se han apropiado de los marcos conceptuales... en cuanto a esto que decía Elda, si es un ensayo, si es un resumen de bibliografía o se han apropiado de esos marcos conceptuales para dar cuenta de la pertinencia de ese objeto. Ese es un tema que en la escritura, yo creo que venimos trabajándolo previamente durante la carrera, pero es una cuestión central; cómo presentan, como dan cuenta de esa apropiación de los marcos conceptuales.

Elda: Una cosa es el proceso de construcción de la tesina y otra cosa es ser evaluadora en una tesina. Como decía Silvina, en el proceso, a mí no me ha tocado trabajar con temáticas que me son totalmente ajenas por ejemplo... no es que las conozco a todas pero, en mi caso, creo que me han elegido porque las temáticas se relacionan con lo que yo

investigo, entonces no estoy tan lejos de los temas de las tesinas. Yo creo que es un proceso y a mí me fascina ver cómo van aprendiendo y cómo van modificando las miradas... Esto que decía Silvina, en un primer momento tienen dificultades para entender la diferencia entre un marco teórico y un estado del arte, aunque lo hayan estudiado y lo sepan teóricamente pero una cosa es saberlo y otra cosa es sentarse y armarlo, esto de vivir la construcción de una tesina... Yo hice una maestría de investigación científica y aprendí a investigar cuando me senté a hacer la investigación, por más que haya visto y leído toda la bibliografía de investigación cuantitativa y cualitativa, etc, etc. Entonces, es una práctica, es como dar clase, necesitas una práctica y ubicarte en un campo y empezar a trabajar con un acompañante que es la directora. Y en este caso, me parece que con mis experiencias que son, en general, acompañando, nunca tuve dificultades...

Moderadora: ¿Nunca les han propuesto un tema, una temática o una forma de abordaje en la que no se sentían cómodas o en las que digan ‘bueno hasta acá llego’ o ‘mejor te recomiendo a otro director/a’, o que no se encontraron con el tema?

Elda: A mí me ha pasado que vienen con una mirada que, como pasa siempre, cada uno elige un tema de investigación porque es lo que le resultó significativo en su experiencia, lo que vive... Entonces, a veces vienen con esta idea de que lo que quieren hacer es arreglar el mundo con una tesina, no. Cuando plantean esas cosas, volvemos de vuelta a la pregunta “¿para qué hacés la tesina?”, si para investigar o para arreglar el mundo. Si es arreglar el mundo, hacé un ensayo, no sé, creá un grupo de apoyo. En ese sentido, los casos que me han tocado a mí, las estudiantes que se han acercado lo comprendieron. Incluso gente que a veces se acercó que no lo tenía muy claro o que había pasado por varios directores y directoras y fueron saliendo de una a otra hasta que llegaron a mí, ya en un mes tenían que entregar el proyecto del taller y bueno... lo pudimos remontar, pudimos encontrarle una vuelta para trabajar lo que ella quería y lo que se podía... Mi experiencia en ese sentido es positiva.

Silvina: Si, yo decía que a mí me ha pasado que por ahí me comentan el tema de tesis en vistas de ser directora o codirectora y guardo un lugar como codirectora, y buscamos un

director que pueda acompañar mejor en los marcos conceptuales... Yo en ese caso, si sé que no puedo, que el tema me es muy ajeno, prefiero dar un paso al costado y que el tesista elija a otro director, acompañar desde otro lugar... A mí me pasa esto, y me ha pasado justo en la última entrega de proyecto, que como fueron estudiantes míos y los docentes nos conocemos, son los mismos directores los que dicen 'preguntale a Silvina tal cosa' sobre lo metodológico, y a mí me parece súper bien esa apertura entre directores y docentes aunque no participemos del proceso... me parece muy positivo. Me hace sentir muy cómoda en las sugerencias de los textos, y no necesariamente cumpliendo un rol de codirector o codirectora, pero sí que haya una referencia 'tal vez de este tema Silvina tiene algún texto o algo que nos puede aclarar'. Me parece bueno eso...

También me ha pasado que yo vengo de una línea de investigación cualitativa, las dos tesis cuantitativas que van a haber, están trabajando sobre eso. Y también me entusiasma que haya un enfoque, dentro de Ciencias de la Educación, que permita que quienes tengan ganas de especializarse o de hacer ese recorrido desde un enfoque que no es tan frecuente en ciencias sociales, lo hagan. Y, la verdad, los resultados son muy buenos... O, por lo menos, yo veo contentos a los chicos y los trabajos están saliendo bien...

Elda: A mí esto que vos decís Silvina, dos cosas me dispara: una es la relación con los tesistas, con las tesistas. Yo, en general, con la gente de Ciencias de la Educación tengo un contacto muy lejano, porque tengo una materia masiva de más de cien estudiantes y Ciencias de la Educación está pero, casi pasan sin conocernos. Entonces, yo soy una desconocida para ellas y a mí me ha asombrado que hayan vuelto, que vengan a buscarme; distinta a la tuya, que te tienen como referente, etc. Por un lado eso: siempre me sigue asombrando que vuelvan o que vengan, o que toquen la puerta. Eso por un lado, y por el otro esto que vos decís que te consultan, otras de las cosas que yo intento hacer es tratar de que el tesista no sea "el jamón del sándwich", en el sentido de que si ellos tuvieron una formación en investigación con vos y tienen el Taller de Elaboración de Tesis, donde también les dan muchas indicaciones, soy muy cuidadosa en estar atenta a los que le dijeron, o a lo que estudiaron. En función de los marcos que ya estudiaron, que ya miraron o lo que les dijeron en el Taller, ahí empezamos a trabajar...

Silvina: A mí me pasa... Primero me parece interesante y es positivo que en la propuesta de Taller V los chicos puedan elegir director o codirector desde el principio del proyecto. En mi caso, por ejemplo, yo marco esto 'vos en este momento estás en el Taller y respondes al Taller'. Yo voy acompañando ese proceso, para no contradecirnos... la verdad es que no tengo ninguna contradicción, pero si la hubiera, el espacio curricular se respeta hasta que se termina el cursado. Digamos, ahí me parece que el Taller V es claro con el rol del director en ese momento del cursado. Es un espacio para familiarizarse con el tema y todo lo demás. Pero en ningún caso solaparnos o, esto que decís vos Elda que me parece muy gráfico, que el estudiante queda en el medio de la tormenta como le debe haber pasado al estudiante de la maestría que corregiste...

Viviana: Yo me quedé pensando en esto que vos decías al principio, este cuidado que tenemos que tener. Sobre todo en la devolución, porque muchas veces está bueno que uno también como director esté en el jurado, porque al momento de evaluar el proyecto los otros dos jurados hacen devoluciones, que no necesariamente quedan en el registro que queda en el dictamen, sino que son cuestiones que se toman para que uno después lo trabaje con el tesista. Entonces, me parece que eso es bueno, es la mirada que tenemos, como vos decías Elda, de cuidar al tesista y de cuidar también al director, porque sabemos que, por allí, en otras universidades hay otro tipo de cuestiones y, hasta ahora, nosotros, si bien tenemos poca experiencia, venimos trabajando como colectivo en esta idea de ver si realmente es pertinente, de colaborar en el aprendizaje, de trabajar en equipo, una expresión coloquial sería 'no salir a matar a los estudiantes', sino justamente cuidarlos. Si hay que hacer alguna devolución se hace de manera cuidada, el resto se le comenta al mismo director... Me parece que son cuestiones que nos caracterizan al momento de evaluar. Somos la voz de la academia representando como jurado ese estatus y a veces es como que te da cierto temor decir 'bueno, capaz que es mi mirada o capaz que me sesgué yo'. Está bueno conversar con los otros para también uno mismo aprender en este proceso, que sea enriquecedor para uno mismo también.

Moderadora: Es decir que sus experiencias como directoras de tesis, pensando en quien evalúa la tesis que uno dirige, han sido positivas. Destacan el trabajo colaborativo o, como decía Silvina, esta diferencia entre disciplinas y perspectivas

que es propio de la carrera al ser interdisciplinaria. También dieron cuenta de que si hay alguna cuestión se plantea con el director de la tesis, dejando de lado un poco al tesista... ¿Esas fueron las experiencias?

Silvina: Si, yo diría positiva... En mi caso es positiva. Yo lo que pienso, lo que me deja pensando, sobre todo en la instancia de la defensa y la evaluación, un poco la experiencia que cuenta Elda o distintas experiencias que vamos teniendo, es esta situación de que uno espera o preferiría que esa tesis fuera perfecta o que cumpliera con todo, y la realidad es que no. La realidad es que existe en nuestro sistema un sistema de acreditación donde va una nota y esa nota, obviamente que no está vacía, pero es un criterio también para calificar. Entonces, bueno, los recorridos son distintos... Esto que veníamos hablando de cómo uno se vincula con el o la tesista, el aporte que quiere hacer, que es una transición a veces de más de un año, estar también nosotros más relajados en eso... que puede ser, incluso, que la defensa de la tesis no sea lo perfecta que uno hubiera pretendido ni como jurado, ni como evaluador, ni como director o codirector, pero es una instancia más. Cuando se llega a esa instancia, habrá hecho todo un recorrido, habrá recuperado o se habrá apropiado de lo más que nosotros le podamos haber enseñado, mejor o no tan bien, pero en definitiva es una instancia. Yo creo que es eso... pero viene más, yo creo, por una formación nuestra de esperar que todo sea diez, de lo que realmente tiene que ser. Es una instancia de evaluación, hay cosas que van a estar bien, otras que no lo van a estar o que quedarán para mejorar y no vivirlo ni hacérselo vivir al tesista como una especie de frustración. Si uno hizo el proceso a conciencia, es posible que también haya errores al final del camino y es parte del proceso de una tesis. Por nuestra formación, terminamos guiando tesis y no tesinas, que es lo que pide nuestro reglamento.

Viviana: Claro, a veces hay que mirar eso, es decir, son tesinas de grado.

Silvina: Son tesinas, pero no hacemos tesinas.

Viviana: Algunas tienen una complejidad que son casi tesis.

Elda: Me quedé pensando... en esto que dice Silvina yo no busco la perfección. Personalmente no estoy esperando que la tesina sea perfecta o la defensa sea perfecta, lo

que sí busco es que haya contenidos mínimos que tienen que estar, hay cosas que no son negociables y son las que tienen que estar. Y a esas me refiero cuando digo que somos como custodios de la comunidad educativa, hay cosas que en investigación en educación son inadmisibles. Lo que vos decías Silvina de confundir el estado del arte con el marco teórico, por ejemplo, esas son las cosas que no son negociables.

Moderadora: ¿Ese sería un criterio de evaluación?

Elda: Como yo vengo del área de la didáctica, la evaluación no está separada del proceso de enseñanza. O sea que yo permanentemente estoy jugando con eso cuando trabajo con la tesista, mostrarle estas cosas, ¿cuáles son los umbrales? Hay cosas que, en didáctica, yo digo es el núcleo duro de lo que uno enseña, que sí o sí tiene que aprender eso porque sino no aprueba la materia, acá pasa lo mismo. Sí o sí en una tesina tienen que estar esto para que sea una tesina. De ahí en más, puedes hacer un montón de otras cosas más pero eso tiene que estar en todas y eso es a lo que yo apunto, a que la tesista construya y evalúe eso también cuando escucho una defensa.

Moderadora: Silvina anteriormente había nombrado como criterio la relevancia del tema, que eso es interesante pensarlo ¿cuál sería la relevancia o la agenda que marca la universidad o determinada área de conocimiento? Y pensando en estos criterios de evaluación, ¿si hay algunos comunes a todos o cada uno como director considera que esos son los suyos, se ponen de acuerdo como jurado o el director comenta un poco el proceso y eso también se evalúa?

Elda: Con respecto a lo de la agenda... yo vuelvo al tema de la comunidad educativa. Para mí no es que tiene que ser una agenda para nuestra universidad, sino que tiene que ser una agenda para lo que en el campo educativo se está investigando en ese momento, cualquiera de las áreas; y eso te lo va a dar el estado del arte. Yo no lo localizo en lo que necesitamos en nuestra universidad sino en lo que la comunidad educativa en general, en Argentina, está trabajando. Qué cosas ya se investigaron y no es necesario investigar, qué cosas se investigaron afuera y que por ahí es necesario trabajarlas a nivel local, ese es el parámetro que yo tengo de temáticas y de agendas. En las tesinas, no sé si acá, pero hay un ítem que se llama originalidad.

Viviana: Sí, la originalidad y la pertinencia. Qué aporta al campo de las Ciencias de la Educación. Ahí es donde está.

Elda: Claro, para mí es eso nada más. Y generalmente están localizadas, o sea son temáticas que se están investigando a nivel nacional y a veces se hacen a nivel local y es bueno porque no teníamos nada investigado sobre lo nacional o a nivel nacional tampoco hay nada, entonces ese es el tema de la agenda. Y lo de ponerse de acuerdo con los criterios, en mi caso no me he puesto de acuerdo con los criterios, pero cada vez que me junto con un jurado más o menos coincidimos en esto que te estoy diciendo, que haya coherencia, pertinencia, que esté bien escrita, que se entienda lo que quiere decir, que tenga las partes que tiene que tener una tesina, que haya coherencia entre las partes y que la construcción teórica a la que se arribe se desprenda de todo lo que se presenta.

Moderadora: **Al momento de la evaluación de la defensa ¿sucede lo mismo o se le da mayor importancia a la voz del director por conocer el proceso?, ¿cuál es la diferencia entre la evaluación de la defensa y del escrito presentado anteriormente?**

Viviana: La mayoría de las defensas, sobre todo en nuestra carrera, se dieron en el contexto de pandemia el año pasado, entonces tuvieron que ser realizadas de manera online, lo cual le agrega un extra de dificultad. Hay veces que se ponen nerviosos... Yo creo que igualmente lo que uno mira, porque en realidad la tesis al momento de la defensa ya está evaluada, es que justamente esté la apropiación y que dé cuenta del trabajo que escribió. Al momento de la defensa, la tesis ya pasó por la instancia del proyecto y la instancia de evaluación y acá es un revisar u observar la apropiación de eso mismo que da cuenta lo escrito.

Silvina: En mi caso, como estuvimos en el proceso también de revisar el nuevo Reglamento de Tesina sí nos pareció importante y estábamos de acuerdo las que participamos en ese momento, es que por una cuestión ética, cuando el tesista llega al momento de la defensa esa tesina ya está aprobada. Por lo tanto, todas las observaciones que se tuvieron que hacer, se tienen que hacer hasta ese momento. Después de la defensa, yo no estoy de acuerdo con que surjan cosas nuevas con respecto a eso, no hay más correcciones por hacer. Sí, nos pareció importante esta cuestión que no se da en todas las

instituciones de que el estudiante sepa las observaciones que el jurado hizo hasta ese momento y después la defensa es justamente la defensa. Después uno puede decir ‘por lo que observamos no se apropió’, eso sería una observación pero no que surjan cuestiones nuevas que el jurado no vio antes. Eso dejaría también al director en una situación muy incómoda respecto al estudiante porque para mí las observaciones, las correcciones y las sugerencias tienen que estar previas. Lo que se acordó en este nuevo reglamento es que el jurado debe expedirse por escrito de todo lo que ve hasta ese momento y el estudiante apropiarse de eso y hacer las correcciones que se le haya sugerido, o conversarlas con el director porque puede que el estudiante no esté de acuerdo, son decisiones que se toman pero no “sorpresas” al momento de la defensa.

Elda: Yo creo que son dos textos distintos, uno es el texto escrito que se aprueba para la defensa y otra cosa es la oralidad. En esa instancia, el texto escrito ya está pero sobre la oralidad creo que el jurado sí puede opinar porque hay tesisistas que te hablan de cuestiones que no tienen que ver con lo que escribió o en la forma de expresarlo no está tan claro como lo que está escrito.

Silvina: Nunca me pasó esa situación pero en caso de que pasara, sí. Sí me ha pasado de escuchar o participar de conversaciones de jurados que dicen ‘ah, pero no expuso tal cosa’, ‘no aprovechó la oportunidad para profundizar sobre eso que ya se le había observado’, eso también tiene que ver con la oralidad y tiene que estar. Yo digo que no debería haber más correcciones después de la defensa sobre lo escrito.

Viviana: Claro, salvo que suceda esto como dice Elda, es decir en la oralidad tiene que poder dar cuenta de lo que puso escrito.

Silvina: Sí, por eso es defensa.

Elda: Otra cosa que yo siempre discuto es que cuando hacen las filminas de los PowerPoint, somos de Ciencias de la Educación, hay gente que en una filmina te escribe todo el marco teórico, o sea esas cosas que a mí me da vergüenza ajena decirlas a veces en las evaluaciones pero son cosas que deberíamos en algún punto discutir. Yo insisto porque somos gente de educación, los formatos de presentación, eso habría que discutir.

Más que nada esto, no recargar información ni poner en las filminas gráficos de barra u otros que no se leen lo que dicen. Pero no sé cómo trabajarlo.

Silvina: Ahora que decís Elda, en la defensa, pensando en este reglamento que tenemos, el reglamento está pensado para la parte escrita, muy poco se deja para la cuestión oral. Entonces también la presentación en el mundo en que vivimos, lo comunicacional, todo lo que tenga que ver con la transmisión de las ideas... y es como decís vos, no podemos cometer ese tipo de errores.

Viviana: Bueno capaz se puede sugerir y es un buen puntapié para que en el reglamento aparezca algún criterio porque tampoco estamos pensando en una cuestión tecnicista de que haya una grilla.

Elda: Yo creo que debe aparecer porque uno de los ítems, no sé si está en el reglamento, pero uno considera también la claridad con la que una persona habla. Quizá no se toma tan en cuenta porque tiene más peso la producción, el nerviosismo y todo lo demás, pero tal vez poner un ítem que tenga que ver con esto para que el que prepara la defensa sepa.

Viviana: Sí, está interesante para sugerirlo. Como estamos en construcción de todo está bueno.

Moderadora: Es interesante esto que plantea Elda de pensar qué tiene más peso al momento de evaluar cualquiera de las instancias de una tesina, ¿qué pasa con esos criterios que no están bajo reglamento?

Elda: A mí me ha pasado, dependiendo de las personalidades del jurado, yo he estado en instancias donde estas cosas que yo te digo, hay muchos pares que dicen 'no puede ser que haga esta filmina así', a mí me da vergüenza ajena y no lo digo, tiene que ver esto también con...

Moderadora: Sí, quizás aspectos éticos que entran en juego en la evaluación...

Silvina: Yo comparto eso porque de alguna manera es un profesional que uno trata de preparar de manera integral y ese profesional después va a presentar esa filmina en un congreso.

Elda: Tenemos que hacer una rúbrica de presentación oral...

Viviana: Por eso, lo importante son los criterios.

Moderadora: En el reglamento lo que figura de la defensa es la cantidad de minutos y esas cuestiones.

Viviana: Claro, se le podría sugerir agregar.

Silvina: Acaba de surgir ahora. Es la oralidad, que muchas veces hablamos en la carrera. La preparación de la escritura y también la preparación para la oralidad. Un poco estamos acostumbrados a que se va construyendo de la suerte que tengas de los docentes que te observan cosas, que ese docente esté atento, te lo diga. A veces ahora se lo toman mal.

Elda: Y de la ropa, si trabajas en la Asesoría Pedagógica andá con ropa que sea cómoda, es un ítem. Y esas cosas es lo no escrito, por eso a mí me da cosa plantearlas.

Silvina: Claro no está escrito, y a veces es una cuestión generacional que puede tomarlo mal. No sé si está bien o está mal.

Elda: Yo digo eso de la vestimenta por la comodidad de la persona, no porque tenga que llevar jean. Capaz se siente re cómoda.

Silvina: Para mí sí, la cuestión de la oralidad, la claridad, ser ordenado para exponer, seguir una línea, lo estético, de usar siempre la misma letra, jerarquía de títulos, marcar las ideas principales, toda esa cuestión que acompaña, todo el soporte visual que acompaña la oralidad. Uno lo ve, no lo observa porque no está escrito, hace algún comentario, pero no entra en juego en la nota.

Elda: No está escrito, pero se filtra después en la opinión que vos tenés para evaluar a esa tesista.

Silvina: Hace a la formación integral me parece a mí.

Moderadora: Bueno, estuvo muy interesante darle lugar a la defensa, solemos enfocarnos en la evaluación del texto escrito. Como para cerrar, quisiera hacerles una última pregunta pensando en la evaluación de una tesis en general, en todas sus instancias ¿qué desafíos y/o complejidades les ha presentado? Y también, si quieren, ¿qué valoran de esa última instancia final con la que concluiría un estudiante la carrera de grado? Algo de esto último ya han comentado como el trabajo colaborativo...

Silvina: A mí lo que se me plantea como desafío o algo complejo es el tema del tiempo. Ser conscientes que cuando aceptas ser director o codirector es asignar un tiempo específico para acompañarlo. Lo hablábamos el otro día con una colega. A veces no es el estudiante el que no hace las entregas o no va avanzando en su tesis, sino que es una que demora por el resto de los compromisos laborales, entonces ser conscientes en eso y realmente hacer las retroalimentaciones que correspondan y acompañarlo en su ritmo, no para apurarlo si no justamente para no retrasarlo. En ese sentido lo digo.

Y después, lo que me entusiasma a mí es que cada vez que uno participa en estas instancias aporta a la tradición del departamento en materia de investigación. Yo lo vivo de esa manera. Considero que vamos construyendo una tradición en investigación, en ciertas líneas temáticas, en modalidades de trabajo y me parece interesante que eso pase.

Elda: Para mí, el mayor desafío y complejidad, y a su vez lo que más me apasiona es comprender lo que la tesista quiere y seguirla. Ese para mí es el núcleo. Es un desafío entender para dónde quiere ir, una vez que comprendo o creo que comprendo lo que ella quiere hacer, es poder seguirla en su trayectoria.

Viviana: Mientras te escuchaba Elda decía... A veces pienso 'qué bueno que hacen el Taller V' porque les ayuda un montón en esto de focalizar el objeto. Creo que una de las cuestiones más complejas al principio es la focalización o la construcción del objeto. Y yo creo que el acompañamiento y todo el trabajo que hacen en el Taller V es muy bueno. De hecho, yo tengo en este momento una tesista que está rearmando su proyecto de investigación con otro tema y el hacerlo solo con director y codirector es mucho más



complejo que cuando tenés el acompañamiento del Taller que está la mirada de los profesores, la mirada de los compañeros. Y eso para mí es algo que colabora, el trabajo en conjunto. Lo del tiempo... soy yo la que está más pendiente, de perseguirlos un poco, o por ahí no me escriben, les mando yo, no abandonarlos. Es una experiencia sumamente enriquecedora y también en lo personal te dan ganas de uno mismo seguir, uno los ve con todo ese involucramiento en sus tesinas y el trabajo de investigación que a mí en lo personal me dan ganas de seguir construyendo conocimiento.

LA EVALUACIÓN DE UNA TESIS COMO PRÁCTICA COMPROMETIDA

Diálogo con Sandra Alarcón y Miriam Antoñanzas¹⁹

Vanesa Arias

vanesa6casbas@gmail.com

Marian Rivoir Lagleyze

marianrivoir@gmail.com

Moderadora 1: Para comenzar queríamos preguntarles ¿Cómo describirían el proceso de evaluación de una Tesina en sus diferentes instancias? ya sea en el proyecto, en la tesina o en la defensa.

Sandra: ¿Querés comenzar vos Miriam?

Miriam: Yo tuve la posibilidad de evaluar una tesis y ahora estoy con la fase del proyecto de otra. Obviamente, son tres momentos diferentes en los cuales uno hace un dictamen para que vayan resolviendo hasta llegar al coloquio final, y después evaluar la nota. En relación con los criterios, el proyecto y la tesina tienen muchos puntos en común. No sé si Sandra compartirá mi mismo comentario pero yo en ambos proyectos, en la formulación y en la justificación, lo primero que hago es una lectura general, y después vuelvo sobre la lectura, y lo que intento comprender es justamente ese recorte o ese título que tiene la tesina. Si eso realmente se ve reflejado en la formulación, en la justificación de ese problema y qué pasa con el o los objetivos generales y su relación con los objetivos específicos. A partir de ahí es donde empiezo a hacer un análisis, hago un punteo. El criterio es la coherencia, en un primer momento de todo el escrito pero a su vez la coherencia entre aquello que plantea como una formulación del problema donde aparecen unos interrogantes, en la elaboración de ese objetivo general con los objetivos específicos. Ese sería el primer gran criterio que por lo menos yo intento visualizar, y ahí si aparece algo comenzamos con sugerencias.

¹⁹ Docentes del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

Sandra: Es una instancia de gran responsabilidad. Valorar en términos personales es de gran responsabilidad, requiere de una mirada atenta. En ese sentido, también creo que adquiere el valor de la responsabilidad porque se juntan muchas cuestiones. Hay valoraciones, claramente en una evaluación siempre hay valoración pero que esa valoración siempre sea lo más desprovista de cuestiones subjetivas posibles, porque da cuenta de un proceso de trabajo intelectual mediado no solamente por el estudiante que hace su tesina sino también por un proceso de acompañamiento. Entonces, todas esas condiciones me parece que dan la cualidad de responsabilidad a la hora de ponderar una tesis en cualquiera de sus instancias.

Inicialmente sería eso la responsabilidad académica, la responsabilidad personal, todas esas cuestiones de subjetividad están. Aunque queremos ser lo más objetivos posibles también hay una cuota de subjetividad, ya sea por la temática que uno está evaluando. Básicamente también por eso, cuan afiliación tenga uno con esa temática que está evaluando y leyendo. Y en ese sentido te desprendes de quien escribió respecto de lo que estás leyendo.

Moderadora 2: Claro, porque en ese sentido cuando el consejo asesor elige a quienes van a evaluar una tesis lo hacen también en base al recorrido que cada una de ustedes tiene. Entonces esa responsabilidad debe sentirse como hasta un compromiso con esa formación por la cual se consideran referentes dentro de nuestro campo y son elegidas para evaluar una instancia de este tipo. Y en ese sentido, el hecho de que se trate de una instancia que va a permitir la acreditación de un título, ¿suma una presión o responsabilidad extra o lo viven como si corrigieran un final o un parcial o cualquier otra instancia evaluativa en la carrera?

Sandra: En mi caso es como una instancia más. Por eso trato de sacar cuestiones de estas lecturas...es una instancia para acreditar la finalización de una carrera que no es lo mismo que la finalización de un cursado de materia. Pero si lo viviésemos con esa presión creo que ahí estaríamos como...No sé, no lo pienso como en términos de presión porque se finaliza sino ver la correspondencia que hay, la conjunción y elaboración respecto a una temática y de esa temática qué se está aportando. En ese sentido creo que sí radica la mirada y la responsabilidad.

Miriam: Sí. Perdón, yo me disparé para otro lado en la respuesta. Pero sí, yo creo que una de las cuestiones que sumaría a lo que dice Sandra es... cuando uno comienza a o se le acerca a uno un proyecto es ¿qué aporta? ¿Qué nuevos conocimientos tal vez este proyecto puede generar? ¿Qué otras puertas pueden abrir? En qué podemos ayudar en ese proceso a generar conocimiento, que ya seguramente ha generado quién hizo el proyecto. Orientar, porque obviamente quien hace una tesina está haciendo ese recorte, pero no sabe de todo lo que tiene o las posibilidades que tiene esa temática. Entonces, me parece que eso es algo que por lo menos a todos los que nos toca corregir Tesina es interesante, porque uno lo lee y piensa “mirá que bueno esta propuesta o este recorte que está haciendo con esos objetivos” cuando aporta, sobre todo nosotros acá en Bahía Blanca que tenemos tan poca investigación en distintos campos, sobre todo educativo. La verdad que da mucha satisfacción poder leerlas y decir “mirá que bien esta mirada acerca de tal temática o aquella problemática que hay” para sumar conocimiento es lo que más me parece, por lo menos a los que corregimos nos interesa.

Sandra: Y entrelazado con lo que dice Miri, ese diálogo que se da entre la novedad pensando en los resultados de esta tesina, estamos evaluando una tesina ya finalizada, dentro del campo de lo local en relación con lo regional y lo nacional o más allá también. Me parece que algo que está aportando la carrera es justamente eso: generar conocimiento en los procesos de investigación, de investigación diversos, en relación a lo educativo a nivel local. Local y podríamos pensar regional, entonces, siempre se piensa la conjunción de conocimiento desde determinados centros de reconocimiento académico, como podemos pensar la UBA o Córdoba o La Plata. Y después hay mucha construcción de conocimiento muy valiosa al interior del país. Entonces, los aportes que se puedan dar en relación a los procesos de investigación en términos locales y regionales es interesante.

Moderadora 2: **Qué interesante esto que mencionan, siguiendo un poco con el protocolo de preguntas que habíamos pensado, Miri ya avanzó en relación a los criterios y ella mencionaba tal vez como criterio central esta cuestión de la coherencia entre las distintas partes del proyecto y la tesina. Y Miri tenía una pregunta en cuanto a eso: ¿esos criterios, en general, se consensuan? teniendo en cuenta que el jurado está integrado por otras dos personas. Cuando ustedes reciben**

ese proyecto, esa tesina, ese trabajo para evaluar ¿hay un proceso interno de comunicación para consensuar este criterio que para vos es clave o para vos cada cual hace su evaluación y después hace una puesta en común?

Miriam: Primero se hace una evaluación, cada una lee y después democráticamente hacemos una reunión y ahí ponemos en cuestión cada una qué fue lo que aportó, qué cuestiones son importantes que hacen al proyecto que lo van a ayudar a construir la tesina. Y en caso de que haya que hacer sugerencias se acuerdan, cada una desde el campo. En este caso, por ejemplo, a mí me tocó hacer poquito, junto con alguien de filosofía corregir una tesina, yo soy generalista, soy de inicial y soy de especial también y mi compañera es de Filosofía. Son campos que tenemos en común pero que tenemos distanciamiento porque hay saberes que ella tiene que yo en mi caso no los tengo incorporados en relación con esa temática que nos plantean. Y la verdad en la construcción que se hace con el otro es muy interesante porque las miradas hacen que potencie ese problema, esos objetivos. Así que por lo menos lo que yo transité es la lectura individual, y después cada una a partir de lo que va haciendo, señalando, lo va compartiendo y lo va acomodando. A veces nos falta información, otras veces tiene que ver con cuestiones de redacción, entonces ahí nos tenemos que poner de acuerdo, o hay sugerencias que realizarle y eso se consensúa si estamos todas de acuerdo, si le va a facilitar en este caso pasar del proyecto a la tesis. Pero es un trabajo colaborativo el que se realiza con el jurado.

Sandra: Sí, misma situación. Nunca hemos tenido la posibilidad de estar juntas en una evaluación. Ninguna de las instancias que estamos hablando pero hemos realizado la misma práctica, lecturas individuales que luego pasamos a un encuentro donde nos encontramos con la otra persona que evalúa y la directora de tesis, ya sea del proyecto de tesis y demás. Eso como un principio de acción. Y después criterios... tanto en el proyecto como en la tesis misma, por ahí en el proyecto esto que decía Miri al principio, la congruencia interna que hay entre cada uno de los componentes del proyecto. También en función de los requerimientos normativos para la tesis en el departamento, eso como otro criterio, lo que establece el departamento para una tesis y para un proyecto. Y en función de eso vamos mirando. Pero dentro de lo que es la lógica de funcionamiento de la propuesta de lo que se nos pida a investigar es eso, qué coherencia interna guardan los

componentes entre sí. También me interesa la cuestión metodológica, qué novedades se presentan, qué forma investiga ese asunto que le interesa al tesista llevar adelante. Entonces, eso...digamos que más allá nos pueden decir de si es una lógica cualitativa, cuantitativa, una combinación de ambas, los modos o qué novedades nos están mostrando dentro del campo de la investigación que el tesista está proponiendo. Eso, más que criterio es como una curiosidad de los casos que me ha tocado. Y después, cuando tenemos una tesis, proyecto tesis y demás, es la redacción. Eso es como básico, después por allí los criterios, los ajustes formales a esa instancia comunicativa como otro criterio necesario. También, sugerencias al respeto, que sea lo más claro posible. Y ahí sí la distinción, si es proyecto o si es la tesis. El proyecto que sea lo más claro y despojado posible, la adjetivación, siempre despojado de esas cuestiones pero que sea una instancia comunicativa llana. Y después la tesis, ahí te permitís más, por la extensión también. Ahí si se hacen sugerencias pero más que nada de redacción de escritura, fenómenos de cohesión y coherencia más allá de los errores posibles de ortografía que se puedan observar.

Moderadora 2: Y pensaba, en este mismo sentido, en cuanto a los criterios, una cuestión sobre la que todavía no conversamos ¿Cuáles creen que son los criterios para evaluar una defensa de tesina? ya que la coherencia podría continuar evaluándose pero ya no la redacción, estas pautas de formalidad en cuanto a la escritura ¿cómo cambia en esta instancia de la defensa de la tesina?

Sandra: Ahí una cuestión es cómo desde la oralidad se expone el contenido, si tiene claridad o precisión, coherencia en su discurso en lo que ha escrito; si se focaliza en lo esencial, de qué modo va a acompañando esa oralidad, que dispositivo utilizó para ello, si eso expositivo se focalizó en lo esencial y después lo desarrolló en el modo que decíamos. Bueno, después cuán creativo o creativa es para la presentación de sus resultados, de qué modo comunica esos resultados, que sean bien claros y llanos para cualquier persona que está escuchando. No sé Miri, ¿qué más puede ser?

Miriam: Pensaba que además de todo eso es la posible síntesis que puede hacer en ese tiempo que tiene, dejar claro cómo fue la construcción de esa tesina porque detrás de eso hubo un trabajo de campo muy extenso con distintas intervenciones, distintos actores. Y

bueno, todo eso se deja plasmado en una parte pero que no da cuenta de lo vivido por quien entrevistó, el recorrido que hace el tesista. Muchas veces es todo un año de entrevistas y de mucho trabajo de campo que pueden conjugar en su defensa y que es muy interesante porque suelen decir cosas que no estaban escritas ahí. Y eso, por lo general, es evaluado muy positivamente porque me parece que de eso se trata. Tampoco es la idea de la defensa de repetir el trabajo sino se convierte en algo que termina siendo expositivo y la idea es que en ese proceso, entre el proyecto, la tesina y la defensa, hay una construcción y un avance en la elaboración. Que abra nuevos caminos también. Recuerden que la defensa de una tesis significa que “hasta acá llegamos” pero que esa tesina abre otros caminos posibles para seguir haciendo investigación y eso es lo que nosotras consideramos parte de la evaluación, cuántas preguntas quedaron abiertas generando nuevos conocimientos. Es interesante que en la tesina se dé y en la defensa se dé. Y yo le agregaría a la anterior pregunta que había hecho de los criterios, algo que por ahí me pasa -y que lo veo muchas veces en el marco teórico- son los conceptos. Estos conceptos que son los que después hacen al recorrido de esa tesina cuando se toma el objetivo, se toman los objetivos específicos y ¿sobre qué conceptos va a desarrollar? Hablemos de práctica docente, de trayectorias. Bueno, ¿y ahí qué me fijo? ¿qué autores va a trabajar, qué referencias al estado de arte hace? Por ahí hay temas que son muy complejos, lo cual requiere mucho tiempo de investigación, mucha lectura, mucho estado del arte. Y eso a veces tenemos que verlo y por ser del campo específico uno tiene otra posibilidad, en eso tratamos de ayudar siempre dando bibliografía. Por lo menos estas dos últimas que yo estuve participando damos algo más para que sigan leyendo, sabiendo que ya vienen haciendo lecturas pero creemos que eso ya los ayuda mucho más a realizar una tesina con más cuerpo con mayor conocimiento y abriendo campo. Y por lo menos eso es lo que vengo haciendo yo y con los grupos que me han tocado, porque siempre te tocan jurados distintos.

Sandra: Sí, justo en relación a eso pensaba hace un ratito si también en la defensa incorpora algunas cuestiones que han sido sugeridas al momento de evaluar la tesis cuando está lista para la defensa oral. Y de qué modo, como bien decía Miri, pudo dar cuenta de eso, la bibliografía que utiliza, pensar...que siempre decimos ‘bueno... acerca de los paradigmas’ qué paradigmas...con quién estaría discutiendo en el marco teórico, en

el campo de conocimiento. Eso también es interesante. Y sabemos que lo más difícil es el estado del arte, ese detalle a la hora de evaluar cómo es construido. Entonces, eso es algo que también acerca la novedad, cuán actualizado está, cuáles son los ámbitos de búsqueda que ha realizado, las fuentes que aparecen en la construcción del estado del arte o del estado de la cuestión. Y bueno, eso es una de las cuestiones que no había mencionado en relación con criterios para evaluar la tesis pero es verdad, me quedo con esto que dice Miri, cuando se hace la defensa la capacidad de síntesis y la toma de decisión para decidir cómo comunico en esta instancia. Y sí, las preguntas que quedan abiertas son tan importantes como las de apertura.

Moderadora 2: Yo me quedo pensando en qué enriquecedor se vuelve un proceso cuando la evaluación es pensada desde el otro lado con tanto criterio, porque uno recibe todas esas devoluciones y enriquece mucho el proceso de investigación en el que está de a poco incursionándose.

Sandra: Exacto. Otra cosa que me gusta es ver también cómo construyen las preguntas. Que es otro aprendizaje que se va logrando.

Moderadora 2: ¿qué complejidades y desafíos presenta la evaluación de una tesis?

Sandra: (piensa...) Complejidades y desafíos... el desafío de uno a la hora de estar evaluando esa construcción específica que es la tesis. Una cuestión es cómo estoy yo como evaluador en relación a las nuevas discusiones que se presentan. Es un desafío personal que me invita a leer, a ponerme en situación, a acompañar esa evaluación. Es complejo porque uno se pone en esa postura de investigador o de lector a ver qué hay en relación a esto. En cuanto a complejo... no sé qué decirte en este momento, tendría que seguir pensándolo. Porque uno lo ve como un proceso... por allí -aunque no sé si será complejo la palabra, pero sí desafío- el desafío es el tiempo. Y lo articulo con las condiciones laborales como trabajadores. Y ahí está lo complejo.

Miriam: Ahí está la complejidad. Yo iba a decir eso. Para mí lo más complejo son los tiempos que tenemos los docentes.

Sandra: Si realmente, a veces no pasa por una no voluntad de acompañar a un tesista, porque me parece que esa falta de tiempo, porque estamos en muchas otras actividades, nos pone en la situación de tener que ponernos límites. El tiempo es una variable fundamental que incide sobre todo en el acompañamiento a los tesisas. No tanto en la evaluación, donde puedo darme más permisos para decir que sí porque el tiempo que implica suele ser menor.

Miram: Para mí es muy complejo en relación con los tiempos que necesitas para coordinar con el otro. Porque el trabajo de evaluación de un proyecto, una tesis o una defensa requiere de la coordinación con otros compañeros que también evalúan. Y eso es complejo. Necesitas por un lado el tiempo individual que requiere la lectura: leerlo varias veces, hacer un punteo. Después el tiempo que necesitamos para armar el dictamen, que son otros momentos. El tiempo es muy difícil y eso hace a una complejidad. En relación con la construcción o el acompañamiento en sí mismo, no he percibido complejidades. Una vez que se logra tener ese tiempo y coordinar con el otro, es realizar un dictamen, y después hacer las devoluciones y recibir esa tesis es de una gran satisfacción cuando vos ves que el tesista pudo hacer ese recorrido. Cuando lees y encontrás todo aquello que pensaste que tenía que estar, y está... eso es muy satisfactorio. Y el desafío es a veces sentir: ¿estaré a la altura de esta situación? ¿cuánto podré aportar? Como decía Sandra... es una gran responsabilidad entonces decís ¡wow! Ahora hay que leer, hay que comprometerse, buscar otras herramientas, porque tenés que hacer devoluciones que estén a la altura de lo que el tesista está realizando. Ese es uno de los desafíos que estamos teniendo todo el tiempo. ¡Porque las tesis son un mundo! Yo leí una sobre jardín y ahora otra sobre discapacidad... son dos mundos diferentes que tienen puntos en común, pero se distancian, y requieren buscar bibliografía, leer, para poder después decir “desde este punto es desde donde yo puedo aportar”. Ese para mí es el desafío permanente cuando aceptás evaluar un proyecto. Me parece que esas son las dos cosas que percibo: por un lado, la complejidad del tiempo y por el otro, el desafío de dar aportes que sirvan para esa construcción que está haciendo el tesista.

Moderadora 1: Ya para ir cerrando la entrevista les queríamos preguntar acerca de la experiencia de evaluar una tesis que es dirigida por un o una colega, que a su vez forma parte del grupo evaluador.

Miriam: Y que además son amigas... y compañeras de trabajo.

Sandra: A mí me ha pasado, es como cierta expectativa que uno se hace antes sabiendo quien es la persona que acompaña a ese tesista y yo conozco con cercanía. Para mí no tiene mayor complejidad eso. Por lo mismo que les decía hoy, trato de poner entre paréntesis, no solamente quién es el autor o autora de esa tesis, de ese escrito, sino también quién dirige, y siempre lo tomo como una instancia de evaluación y aprendizaje, todo lo que voy leyendo. Pero trato de hacer este ejercicio de poner en suspenso... entre paréntesis los sujetos propiamente, para evitar alguna cuestión de valoración previa. Lo viví de ese modo, lo tomé, así como “tengo que evaluar este asunto”, sin ver quiénes son las personas involucradas, desprendida del arbitraje de quien ha dirigido o quien ha estado escribiendo ese documento que tengo en mis manos. Y cuando hemos establecido un espacio de encuentro para compartir las apreciaciones sobre ese documento, siempre ha sido muy rico intercambiar, escucharnos. A veces lo integran personas de otros campos del conocimiento y el intercambio es sumamente rico, y el asunto se va nutriendo de otras miradas. Un intercambio de mayor profundidad. Se podría hacer un texto aparte de eso que se va comentando sobre lo que nos invita a pensar esa lectura común, que nunca queda registrado. Sobre cuáles han sido los hallazgos, las miradas, la profundización, que se dio en ese encuentro.

Miriam: En mi caso, las experiencias que tengo de este tipo, lo que sucede es que hay mucho respeto por el otro. El respeto que nos tenemos como colegas. Ese respeto hace que la instancia de evaluación sea bajo esas condiciones. Tanto el aporte que yo pueda hacer o el mismo director, es para sumar a la construcción de ese objeto que es la tesina, y en la cual creo que ese respeto ayuda mucho a que tenga éxito la tesina y que no nos creamos que invadimos campos sino todo lo contrario. Sobre todo, los directores de tesina en los casos que yo evalué, se acercaron desde un lugar de empatía, de mucho respeto, de pensar en el tesista y en el trabajo que está haciendo. Son los primeros que nos ponen en



conocimiento o como ha sido construido ese objeto de estudio, como lo vienen transitando. Son la fuente de información que a veces nosotras necesitamos para saber cómo tomaron cada decisión. Todo eso nos pone en un lugar de trabajo conjunto que nos ayuda mucho y ayuda mucho al tesista. No hay cuestiones de ego, ni de títulos, ni de nada. Lo que prevalece es el respeto por el saber del otro, y cuánto se cree que el otro va a poder aportar. Creo que eso hace muy bien a los proyectos, a las tesinas y a las defensas. Y el momento de la defensa se vive como un momento muy grato, de mucha satisfacción por parte del director, del tesista que son quienes hicieron los esfuerzos. Y nosotras ahí, acompañando y viendo como eso se transforma en algo cumplido.

Sandra: Esto que decía Miriam me parece central. Lo trae ella a colación y me hace pensar en las experiencias que tuve. Sumamente valioso que la directora pueda ponernos en situación de cómo fue construido ese proceso, se percibía que lo que estaba escrito era producto del tesista en función de su interés genuinos y no del director. Percibí eso y creo que va de la mano del respeto. Que no haya egos ni cuestiones de ese tipo.

**LO QUE SENTIMOS QUE SE PONE EN JUEGO CUANDO EVALÚAN
NUESTRA TESIS: EXPERIENCIAS DE GRADUADAS/OS EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN**

Diálogo con Evelyn Arraigada, Romina Cané, Rocío Haag y Gastón Ruppel Cané²⁰

Agustina Mosegui

agusmosegui@gmail.com

María Emilia Repetto

reppetomemili@gmail.com

Moderadora 1: ¿Cómo vivenciaron los procesos de evaluación tanto del proyecto como de la tesina y la defensa? Nos referimos a los sentimientos, las emociones, pensamientos que tuvieron cuando enviaban algo y recibían la evaluación de eso que enviaron.

Rocío: Empiezo yo si quieren... Empiezo por el proyecto, que lo vivencié de una manera tranquila, porque me sentí muy acompañada por todo el equipo de Taller V, con sus docentes, con todas las actividades que nos daban. Uno iba avanzando y al llegar fin de año ya tenía casi listo el proyecto. Lo entregué enseguida y no tuve ningún tipo de complicación. Después, con el proceso de tesis, ahí sí ya me sentí un poco más sola, además de que me tocó un contexto particular que fue el de la pandemia. Entonces, tenía un montón de incertidumbre y miedo porque no sabía si iba a poder hacer las entrevistas virtuales o no, si me iba a trabar. En ese tiempo me fui a mí pueblo, estuve seis meses allá de los cuales cuatro estuve parada sin hacer nada. Después, a mitad de año, tuve las entrevistas virtuales y ahí sí pude adelantar, pero fue muy complicado. También me pasó que entregué la tesina y al mes, o al tiempo que tienen estipulado para corregirme, me hicieron un montón de devoluciones y eso me bajoneó porque no me las esperaba, y tampoco las entendía mucho. Además, a mí me pasó que en el proyecto tuve un jurado y en la evaluación de la tesina, otro. Bueno, tuve que buscar ayuda y justo acá está Eve, que

²⁰ Graduadas/os en el año 2021 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

es quien me ayudó, aguantó, me escuchó en el proceso de rever la tesina, porque necesitaba una compañera o alguien que la lea, que me dé una mano. Le pregunté a ella que también estaba trabajando el tema de la extensión y juntas pudimos corregir la tesis. Ahí la volví a entregar y la aprobaron.

En cuanto al último paso que es la defensa, uno tiene nervios pero ya sabés que el proyecto está aprobado entonces es diferente, es defender el trabajo que vos hiciste pero sin ninguna presión extra, además de los nervios (risas). Ya les digo, para mí lo más difícil o lo más complicado fue todo el proceso de la tesina y lo más largo, no sé las/os chicas/os qué opinan...

Evelyn: En mí caso, terminé el año pero no entregué el proyecto cuando estuvo aprobado por el Taller, es decir, el proyecto que estuve trabajando a lo largo del año. En realidad, para mí creo que fue un aspecto difícil y complejo empezar, elegir el tema, sobre qué quería investigar. Creo que después el desarrollo metodológico uno lo va armando, pero como que esas decisiones fueron las que más me costaron. Una vez que terminó el año en Taller V, el proyecto lo entregué mucho después, no sé si pasaron seis u ocho meses, y el que entregué al Departamento fue bastante distinto al que había terminado en el 2019. Bastante distinto en cuanto a complejidad y también en cuanto al objeto de investigación, ya que lo había recortado más, estaba mucho más trabajado.

Quizás uno cuando cursa quinto le da importancia, pero como estás cursando otras materias y rindiendo finales, no le dedicas el 100%. Una vez que terminó todo eso y me enfoqué solamente en la tesina y empecé a “discutir” con mi directora y ver qué cambios hacíamos, lo modificamos juntas. Lo entregamos, yo estaba tranquila y me gustaba cómo había quedado, pero, como dijo Rocío, después vienen devoluciones que no esperás. La realidad es que uno nunca sabe cómo lo van a leer; una cosa es lo que uno construye, lo que lee diez mil veces, pero no se sabe lo que los demás van a ver de eso que uno leyó tanto. Más que nada, a mí me generó ansiedad entregarlo, porque quería tener las devoluciones a los cinco minutos; entregarlo y esperar todo ese tiempo para mí era un montón. En mí caso, me hicieron algunas observaciones que tampoco me las esperaba con relación al proyecto, pero fueron las que me hicieron dar cuenta de que había cosas que ajustar a la hora de elaborar la tesina. Estaba aprobado pero con esas observaciones, las cuales me sirvieron un montón. Había algunas que yo ya había pensado, y no estaba

muy segura en relación con lo metodológico, así que entendí cuando vi esas observaciones. Algo que quiero resaltar, que me gustó, es que en mi caso quienes evaluaron la tesina y el proyecto fueron las mismas personas, algo que me parece muy favorable (todos asienten con la cabeza) porque permite ver y acompañar un poco más el proceso de trabajo, ver si consideraste o no las observaciones y otras decisiones que modificaste quizás porque pasa tiempo y algunas cuestiones (como la pandemia) entre el proyecto y la entrega de la tesina. A lo que voy es que ese proceso no se puede ver si es un jurado distinto, no se puede considerar, porque también hace al trabajo. Eso era algo que me pareció favorable, que me alegró.

El trabajo de tesina me tomó un año, tuve que pedir un plazo de extensión, un poco por la pandemia y otro poco porque me resultó complejo todo, la escritura, estar encerrada en casa. Fue un año complicado, me tomó más tiempo, pero cuando llegó el momento de entregarlo estuve bastante conforme, creo que si me hubiera presionado por las fechas y recibirme ya, no hubiera quedado conforme con el trabajo que había hecho y no lo hubiera disfrutado. Eso me hizo reflexionar, me permitió darme cuenta que los procesos son distintos y que la construcción que se va haciendo es muy particular de cada persona...

Cuando finalmente lo entregué y pasamos a la instancia de defensa, en mi caso fue presencial, estaba en una disyuntiva, pensaba “bueno, mejor virtual, porque no hay nadie, no me ve nadie, la presencialidad da otras cosas pero también genera otra presión de espacio, de dónde te parás, cómo hablás, etc”. Creo que preferí que sea mejor presencial, poder hablarlo ahí y demás. Obviamente que se vive con muchos nervios y ansiedad pero después en las devoluciones le permitió al jurado poder explayarse mucho más, y eso también está bueno. Esa fue mi experiencia en relación a lo que preguntaban.

Moderadora 2: Bien, ¿Gastón y Romina, algo que quieran aportar a lo que ya dijeron Rocío y Evelyn?

Gastón: En mi caso, fue algo distinto sobre todo los tiempos de mi escritura. Yo escribí el proyecto y la tesis medio en simultáneo porque yo había terminado el Taller V en el 2020, en pandemia, y ya no me quedaban materias, sólo el Taller y dos seminarios.

La pandemia, además de permitirme ir realizando esta escritura simultánea, me ayudó a definir el tema, el cual está relacionado al trabajo docente en pandemia, y me permitió recortarlo y definirlo.

En mi caso fue fundamental el Taller V, porque como yo iba haciendo las dos cosas al mismo tiempo, esto que decían Rocío o Evelyn recién, todo el tiempo me sentí acompañado más allá de mi directora, porque tenía el Taller. Había un montón de cosas que capaz que si uno está solo en la escritura de la tesis pensás “a quién le pregunto, para no molestar tanto a la directora”. En mi caso, fue tan simultáneo que no me sucedió eso. Después, cuando terminó Taller V, las sugerencias que me hizo la Cátedra fueron las más importantes de todo el proceso de la tesis, porque fueron las que me dieron el marco. También creo que me jugaba a favor que Vero era mi directora y la profesora del Taller, todo el tiempo sabía, tenía un seguimiento bien cercano de lo que era mi tesis, entonces me sentía muy seguro por ese lado.

En cuanto a plazos o tiempos, lo que hacía era entregarlo y no pensar mucho que lo había entregado para que no me juegue en contra la ansiedad, como le pasaba a Evelyn, pero sí seguía leyendo, como una estrategia para estar tranquilo. Capaz es una pavada (risas de todas/os), pero a mí me sirvió, sobre todo porque yo entregué todo muy junto, terminé el Taller en Diciembre, en Febrero entregué el proyecto y a los dos meses exactos de la devolución del proyecto entregué la tesis.

En cuanto a la defensa, yo deseaba que sea presencial, y me enteré una semana y media antes que tendría esa modalidad (yo pensaba que todavía se hacía virtual). Agradezco que haya sido presencial, por esto que dice Evelyn; me imaginaba estar presentando y que se corte internet, o que la diapositiva no salga, etc. Quería que sea presencial, la posibilidad de que haya gente ahí presente y también virtual por Zoom, eso me pareció tremendo para implementar de ahora en adelante porque, además de la pandemia, tengo amigos que viven lejos y no pueden venir a Bahía, entonces me parece genial implementar las dos cosas. Así lo viví yo. No sé si Romi quiere agregar algo.

Romina: Sí, me parece que es un poco reiterativo, porque compartimos muchas experiencias. El tema del proyecto, comparto totalmente lo que vienen diciendo, el acompañamiento que tuvimos con el Taller es fundamental. Más que nada por la cuestión de animarse a escribir. Por ahí en la carrera tenemos instancias de escritura, pero no como

esta que es importantísima porque concluye todo. Entiendo también que es difícil porque la distancia en tiempo del proyecto a la tesis es larga por distintas cuestiones. A mí me pasaron cosas personales, me mudé, comencé a trabajar, pandemia, entonces tiene que ver con el contexto de cada uno.

Otra cosa que me pasó es que con la tesis no compartí jurado del proyecto, fueron otras personas. Me pasó también que se bajó un jurado y tardaron mucho, entonces me agarró ansiedad, empecé a pensar cosas como “está todo mal por eso tardan”, “no le debe haber gustado por eso no quiso evaluarme” y otro montón de cosas que pensamos cuando estamos nerviosos. Después pensé un poco más y digo, “bueno no, no tiene que ver con eso” pero sí tiene que ver que nuestro marco teórico es muy amplio y capaz estás haciendo una investigación sobre tecnología educativa y la realidad es que no todos los docentes tienen ese conocimiento. A mí me pasó que usé la metodología de investigación-acción participativa que no es tan utilizada, entonces lo entendí por ese lado, por una cuestión de marco teórico y decidí pensar que no se puede evaluar algo que desconocemos.

A la hora de la defensa, a mí me tocó presencial y virtual, las dos cosas. Yo comparto con Gastón lo que dice; me parece súper valioso por lo mismo, tenía familia de otro lado que me podía estar mirando pero, personalmente, me pareció demasiado, era como muchísima presión porque estaba tanto focalizada a hablar presencialmente como a la virtualidad, a mirar a ver quién estaba conectado, pero puede ser una cuestión mía de querer estar en todo.

Evelyn: Había un montón de gente también en tu defensa presencialmente.

Romina: Si (risas de todas/os).

Moderadora 2: **¿Algún sentimiento positivo, algo que quieran remarcar? Creo que hay un montón de sentimientos que entran en juego, más que nada a la hora de defender la tesina.**

Romina: No sé si es un sentimiento, pero lo que sí me generaba es esto de recapitular toda la carrera, me puse muy nostálgica. Es algo hermoso, está bueno saber todo el camino que fuiste recorriendo, a dónde llegaste, hacia dónde vas.

Gastón: Y después, vieron que uno en el momento de la defensa está con miedo por el “¿qué me irán a preguntar?” pero después, supongo que a todas/os nos lo habrán dicho, que nadie más sabe sobre lo que investigaste durante tanto tiempo que vos. Es hasta que te hace el click que hay que disfrutar el momento.

Evelyn: A mí... no me pasó eso (risas). A mí me suele suceder, durante todo el proceso, sentir que no iba a estar a la altura de las circunstancias; es algo que me cuesta hoy en día y es algo que me costó durante toda la escritura. Decía “no, esto que estoy haciendo me parece que no va a ningún lado”. Creo que ahí el trabajo de la directora fue clave porque me ayudó muchísimo, ahí es donde generé un vínculo bastante estrecho con ella y me acompañó muchísimo, en el trabajo diario, en bancarme los sentimientos también. Creo que eso fue bastante clave para el proceso, fue súper necesario para mí. Hago referencia e hincapié en eso porque no sólo fue una contención desde lo académico, con observaciones y sugerencias de bibliografía, de metodología, sino también desde lo afectivo, lo considero clave. No me sentí sola en ese proceso, por más que cuando te sentás frente a la hoja en blanco te sentís vacío y no sabes por dónde empezar. Recién con las devoluciones de la tesina, empecé a caer en que el trabajo que había hecho, que había construído estaba bien, estaba bueno, eso me cuesta mucho. Soy muy crítica conmigo y hasta que no llegó el momento en que me dijeron “aprobaste” “terminó todo” “la nota es tal” “está bien”, no terminaba de caer. Pero creo que sí, en esa instancia es en donde más sentimientos, sensaciones, emociones, todo se cruza. Además de la ansiedad es, no sé, la felicidad de haber llegado a ese momento; la angustia de todo lo que sucedió para llegar a esa instancia, esto que decía Romina y Emilia, nos pasan un montón de cosas personales para llegar a ese momento; todo el esfuerzo, toda la trayectoria termina siendo un momento muy emotivo y, obviamente, satisfactorio.

Moderadora 2: **¿cómo viven, o vivieron mejor dicho, el ser acompañadas/os por las/os directoras/es que son quienes están presentes en todo ese proceso? Son quienes los evalúan y a parte los acompañan...**

Rocío: En mi caso particular con mi directora, desde el principio considero que fue diferente al proceso que vivieron mis compañeros, ya que tuve que buscar una directora que no sea del ámbito de educación, porque no había gente especialista en extensión

universitaria. Como le pasó a Evelyn que eligió una directora de Historia, la mía era de Letras y no la conocía. Fui la primera vez a hablar con ella y a partir de ahí intenté formar un vínculo, pero no era como una profesora que había tenido en una materia, no sabía si me iba a dar bolilla o no. Entonces, el primer momento fue de incertidumbre; pero a la vez, cuando fui a hablar con ella, sentí que entendió lo que quería hacer y enseguida me dio la bibliografía que necesitaba y que estaba buscando. Fue como un proceso diferente. También me sentí siempre acompañada por ella, pero por ahí tenía metodologías y formas de pensar diferentes, propias de su disciplina que por ahí no coincidían con los profes de Taller. Todo fue durante la pandemia; tenías que escribir la tesis y todo lo que era metodología fueron consultas virtuales. Todas las resolvimos así por audios de whatsapp o por un encuentro de zoom. Eso también era particular porque, quizás, uno necesita ir a consulta, charlar un rato, y yo todas las dudas que tenía me las respondía con un audio corto y yo se lo contestaba; no es lo mismo si vas a hablar y aclaras todas las consultas, dudas. Después los tiempos, yo, al no tener ningún final, estaba abocada a la tesis, pero ella era docente y tenía mil actividades. Por ahí quería que me corrija rápido y ella, obviamente, tenía otras actividades; ahí entran en juego los sentimientos de ansiedad pero bueno.

Con respecto a cómo me sentí evaluada, creo que ya ella me fue planteando en lo que no estaba de acuerdo o tenía que cambiar y lo iba aplicando. No es que me encontraba con una sorpresa a la hora de ver su evaluación. Ese fue mi proceso más o menos con mi directora.

Romina: A mí lo que me pasó, es muy particular. Yo ya venía trabajando con Jessica en lo que fue el proyecto de extensión, después un proyecto de voluntariado más reciente, el PGI (Proyecto Grupal de Investigación), entonces, además de ser docente, teníamos otro tipo de trabajo y de vínculo; es más un vínculo de compañeras que de docente, o de docente compañera. Ahí está bueno, pero también tiene sus cosas. La parte buena es esto de decirle “necesito avanzar con esto”, entonces iba a la casa y tomábamos unos mates. Ese vínculo relajado fuera de la formalidad, en ese sentido estuvo bueno. En el tema evaluativo no estuvo muy bueno porque supongo que ella se habrá reservado algunas cosas críticas, críticas constructivas. Por ahí yo necesitaba guiarme, que me guiaba

perfectamente, pero sí por ahí el tema de evaluar, cuando uno dice “che mira esto me parece que no”, muy poco. Pero creo que tiene que ver con el vínculo.

Gastón: Para mí que quien me haya evaluado o quien haya sido parte del jurado, tanto en el proyecto como en la defensa de la tesis, hayan sido las/os mismas/os que me han acompañado durante todo el proceso, siempre decimos esto, qué importante es el proceso y no evaluar solo el resultado en cualquier ámbito de la vida, y más en una tesis, para mí fue una recontra ventaja. Alguien que sabe todo tu proceso de escritura, tus momentos de crisis o qué decisión tomar, desde cualquier punto de vista. Desde lo metodológico, o el recorte, para mí cualquier persona que haya sido parte de ese proceso también en la evaluación, como parte del jurado, es una gran ventaja. Porque puede aportar desde saber tu proceso y por qué tomaste tal decisión. Capaz el jurado le hacía tal pregunta...

Moderadora 1: Eso iba a decir, que capaz es la persona que te puede defender un poquito del jurado.

Gastón: Claro, dentro del proceso. Es verdad lo que dice Romina que capaz ella tenía otro vínculo con Jessica y debe jugar eso también. En mi caso, tuve a Vero y a Mabel; Vero sabe mucho de trabajo docente y Mabel fue una sugerencia de Vero, para proponerla como co-directora porque sabe mucho del nivel inicial, tiene contactos y bibliografía. Desde ese lugar, ya desde el momento uno me empezó a sugerir cómo acompañarme y qué decisión tomar. Hasta en la elección de una co-directora. Para mí es una ventaja y fue fundamental. No lo veo como Romi, pero entiendo su mirada.

Moderadora 1: Bien buenísimo. Evelyn no se si querés aportar algo, ya habías dicho bastante de lo que fue tu relación pero quizás escuchando a los chicos se te ocurrió algo.

Evelyn: No, igual que Gastón, me parece que está bueno porque justamente sabe todo el camino y el recorrido que hiciste con la tesina, entonces dentro del jurado creo que el diálogo es distinto. Yo creo que lo que más le puede generar inquietud a uno son esas personas que no tienen ni idea, que reciben de repente todas esas cosas que escribiste y tienen que leerlo por primera vez y enterarse de qué se trata. No tienen idea de dónde salió, por qué, cómo lo fuiste contando. Entonces tener al director/a como parte del jurado hace que sume.

Moderadora 1: En base a estas sugerencias que no esperamos recibir pensamos dos preguntas. Una es, por un lado, ¿creen que los criterios de evaluación estaría bueno conocerlos antes y por qué? Si le encontramos un sentido a conocer antes de entregar algo, el criterio de evaluación. Y la otra tiene más que ver con la escritura ¿tuvieron en cuenta estas sugerencias que recibieron del proyecto para escribir la tesis y cuando entregaron la tesis sugerencias para preparar la defensa? Charlar un poquito sobre eso, si prestaron atención a esas sugerencias. Si las tomaron o no...

Rocío: Con respecto a las sugerencias que me hicieron, algunas no me las esperaba y otras me costó entenderlas. Por eso busqué ayuda de alguna compañera que las pueda leer, entenderlas y darme su opinión. Mi directora se las tomó muy relajada y yo no, entonces como que no encontraba un punto de equilibrio. Me asusté cuando vi que eran correcciones en la metodología porque, digo, si me hacen correcciones acá está todo mal. Te empieza a dar un poco de desesperación, pero después con ayuda y paciencia te das cuenta que al final queda mucho mejor la tesina. Traté de tomarlas todas, algunas se dieron con más facilidad, otras me costaron más porque me hicieron relacionarlas con algunos autores y me costó encontrarle la vuelta para ver cómo lo relacionaba. Aparte es difícil porque venía trabajando hace un montón y decís ya está lista, pero le tenes que agregar más cosas, pero bueno, después te das cuenta que queda mejor. Tuve errores de redacción, me acuerdo que en algunas partes hablaba con lenguaje inclusivo y en otras no, y mi directora tampoco me lo advirtió; te da rabia con vos mismo, pero creo que también es el apuro y la ansiedad. Yo no pedí prórroga porque quería entregarla enseguida. Básicamente eso me pasó con las correcciones. Con respecto a la defensa fueron relajadas en ese sentido, me dijeron que la tesis ya estaba bien, que es un momento lindo y que trate de disfrutarlo. Pero no me dieron ninguna sugerencia en particular.

Evelyn: Igualmente en la redacción a uno le pasa. Lee tantas veces lo mismo que ya dejás de ver lo que estás leyendo. A mí también me pasó, de hecho ahora tengo que entregar la última versión corregida porque hay cuestiones de redacción. En cuanto a las sugerencias, en relación al proyecto, al principio algunas no entendía muy bien por dónde iban pero después cuando las desarrollé más en la tesis me di cuenta que necesitaba orientarme más en algunas cosas. En relación con las observaciones de la tesina para la preparación de la

defensa, me pedían ampliar o contar algunos datos que no me parecieron relevantes en la tesina. Fue algo que comenté, era más de tipo informativo y después cuestiones sobre articulación teórica. Quizá no había hecho tanto énfasis entonces no se veía muy claro. En la defensa puse el ojo en la explicación. Me parecía que estaba presente pero quizá no estaba tan claro, entonces lo que hice fue explayarme más, tratar de explicar bien a qué quería referirme. Es decir, sí las tomé en cuenta y también tuve en cuenta las decisiones que había tomado y dejar en claro por qué fue así. Uno puede agregar más información o no, pero obviamente si el jurado hace sugerencias uno las considera.

Gastón: A mi igual que Evelyn, lo único más significativo que me marcaron fue cuando me evaluaron la tesina. En un capítulo hablo sobre la perspectiva histórica del nivel inicial y me marcaron algo que querían que amplíe o profundice. Y no agregué nada nuevo porque me parecía que estaba claro, pero para el momento de la defensa amplíe ese tema. No agregué mucho más. Cuando llegó el momento de la defensa me preguntaron sólo eso y está bueno porque uno ya está medio preparado, hasta incluso te da seguridad. Ya sabes por dónde van a ir. Algo que dijiste Emilia de saber los criterios de evaluación de antemano, yo no sé si son necesarios saberlos, no sé si están en algún lado los criterios más allá del reglamento.

Moderadora 1: **¿Creen que es necesario, aunque siempre van a haber sugerencias?**

Gastón: Es que para mí si bien el Taller se centra en el proyecto, ya te va orientando. Llega el momento de la tesis y uno ya va marcado. No sé si es tan necesario tenerlos antes o capaz que sí. En mi caso, en mi experiencia, no sé si serían tan necesarios.

Moderadora 1: **Claro, la idea es esa, es ir viendo qué piensa cada uno. Si son necesarios plantearlos desde el/la estudiante o es como decis vos, que no cambiaría mucho si no están.**

Moderadora 2: **Seguramente depende de cada jurado y entre ellos deben tomar decisiones en conjunto y en base a eso deben establecer criterios. Es una pregunta hipotética.**

Romina: Yo creo que estaría bueno que haya algún criterio de evaluación para que no recaiga tanto en lo subjetivo, aunque sabemos que va a pasar porque el conocimiento es subjetivo, pero ayudaría al alumno/a si estuviesen tales criterios. Igualmente, eso no quita que uno que conoce la investigación que está haciendo sabe más que nadie sobre ese tema y que obviamente busca una coherencia junto con él/la director/a. En mi caso me pasó que las sugerencias fueron de carácter de agregar información. Resoluciones o cuestiones históricas sobre INCOB. Después, cuestiones de redacción que totalmente comparto. Pero tampoco me enrosqué tanto porque ya tengo que prestar atención a esto. Tiene que tener esa capacidad de autocrítica, pero a la vez ya está, defendiendo mi postura. A veces tiene que ver con cuestiones ideológicas (no me pasó).

Moderadora 1: **Hace un rato pensaba en esto de los criterios, que le pasó a Rocío por ejemplo, que llegan las correcciones de las tesis, al menos del proyecto y la tesis, yo iba y le preguntaba a mi directora: “qué es esto, qué es lo otro y por qué hicieron esto”. Entonces, saberlo de antemano nos hace no volver al director/a más que nada después. Porque es nuestro intermediario entre el jurado y nosotras/os. Entonces capaz saber de antemano está bueno...**

Rocío: Comparto lo que decís porque me acuerdo que a mí me dieron las correcciones en una hoja de borrador, como una cosa muy informal que no entendía bien y tenía que ir a cada rato con mi directora a preguntarle. Y uno queda excluido y al margen de la evaluación. Es como que acuerdan y hablan entre ellas y vos quedás afuera. Después te lo informan pero se podría mejorar ese aspecto.

Evelyn: Me parece algo que está bueno, el Departamento recién se está empezando a acomodar, pero lo que tiene que ver con las vías de comunicaciones falta mucho trabajo. Esto que decía Rocío que la información llega de oído a oído o en un formato informal, lo que se hace es un dictamen en donde se debería explicar todo bien detalladamente. Quizá en otras instancias no pasó, nunca llegó a un documento formal en donde quede todo asentado. Quizá hay que “aceitar” estas cuestiones de comunicación, de cómo transmitirlo. Que tiene que ver con este camino que empieza a recorrer el Departamento.

Moderadora 1: ¿qué instancias de evaluación consideraron, en su momento, la más significativa?

Rocío: Para mí la más significativa es la de la tesina por todo el trabajo que implicó, el contexto en el que la hice, vivencí todo con más intensidad en la tesina. Creo que depende de cada contexto y caso en particular. La evaluación de la defensa es la instancia más tranquila porque la tesina ya está evaluada, corregida. Es donde defendés tu trabajo, está bien que siempre hay nervios.

Evelyn: En mi caso fue la de la defensa, porque en el proyecto y en la tesina, por lo general, uno se enfoca en aquellas cuestiones que te sirven, lo que tenés que corregir o agregar, pero en la defensa creo que le dio el tiempo y la posibilidad a las jurado de poder dar una visión global de lo que les había parecido la tesina, opinaron sobre un montón de cosas y observaron muchísimas otras que les parecían importantes, lo cual daba la posibilidad de establecer otro tipo de diálogos. Un poco por fuera de pensar en una nota sino discutir sobre esto que vos trabajaste, me parece que fue desde otro lugar, que sigue siendo parte de una evaluación y devolución, que creo que es súper necesaria también. En mí caso, fue más significativo la de la defensa porque se tomaron todo su tiempo para hablar sobre todos los aspectos que les parecía importante mencionar y para mí fue muy bueno porque también te hace pensar en todo el recorrido que hiciste, cómo lo pensaste en su momento, cómo lo trabajaste...

Gastón: Para mí, como dijo Rocío hace un rato, también depende de cada tesis, cada proceso, al ser todo tan distinto y significativo, también depende para qué, porque yo creo que todas las instancias de evaluación tienen un carácter formativo y todas te dejan algo, nuevas preguntas y cosas para seguir trabajando. Yo ya dije antes que para mí, lo más significativo, en mí proceso insisto, fue el Taller porque yo ya sabía que iba encaminado con el proyecto escribiéndolo en el Taller cuando me dieron el okey. La defensa también fue muy significativa, sobre todo porque está tu director/a también ahí, y el jurado le cuenta al público algunas cosas del proceso desde la evaluación, que está bueno que la gente que está ahí sepa por todo ese proceso que se pasó. También está bueno lo de la evaluación final porque significa que hay mucho por trabajar en cuanto a nuevas líneas de investigación, creo eso, que la última es importante.



Romina: Sí, yo también concuerdo totalmente. Me parece que todas, porque es un proceso. Lo que tiene la defensa es como hablábamos antes, que concluye todo un trabajo. Me parece que la tesis es algo tan grande, tan complejo y que el jurado va encontrando esa línea, esa coherencia y ahí expresa su posicionamiento y visión, esa instancia está muy buena, pero bueno, todas son importantes en sus respectivos momentos.



RESEÑAS DE TESIS

Entre tesis y tesis. Anuario de Ciencias de la Educación N°2
ISSN 2796-7875



Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autor/a: Evelyn Daniela Arriagada

Director/a: Dra. María Alejandra Pupio (UNS)

Co-director/a: Silvia Calvo

Jurado: Dra. Verónica Walker (UNS)

Dra. Lorena Montero (UNS)

Dra. Alejandra Pupio (UNS)

Fecha de defensa: 4 de noviembre de 2021

**EDUCACIÓN Y EXTENSIÓN EN PROGRAMAS Y MUSEOS
UNIVERSITARIOS. EL PROGRAMA EDUCATIVO “ARQUEOLOGÍA EN
CRUCE”, DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES, UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SUR**

Evelyn Daniela Arriagada²¹

da.eve.arriagada@gmail.com

La presente reseña es el resultado de un proceso de investigación realizado para la tesina de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS), durante los años 2019 y 2021.

Este trabajo buscó analizar el programa de educación y comunicación de la ciencia “Arqueología en Cruce” en el contexto de las prácticas educativas en museos universitarios.

Actualmente, los museos se enfrentan a una crisis de representación dentro de la nueva realidad creada por las tecnologías digitales, las tensiones económicas, las dinámicas migratorias, los desplazamientos de los centros hegemónicos del poder político y económico, situación profundizada por la pandemia de escala planetaria. En este

²¹ La reseña fue elaborada por el equipo editorial de “Entre Tesis y Tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación” y revisada por la autora.

contexto, la pregunta sobre los museos, sus representaciones, los programas educativos, la relación institucional y los patrimonios, los vínculos con su entorno sigue siendo un problema contemporáneo que requiere de investigación. Por lo tanto, centrar la atención en las áreas educativas de los museos universitarios, permite preguntarse por las posibilidades que poseen para desarrollar sus acciones enfocados en las comunidades locales y sus necesidades en este contexto complejo y no en los objetos de las colecciones. Los museos universitarios tienen el eje de organización, fundamentalmente, en los campos disciplinares específicos, centrándose en los objetos científicos que al mismo tiempo se constituyen en objetos museográficos y patrimoniales. Es por eso que resulta relevante proponer una investigación que visibilice las relaciones y las potencialidades que estos museos poseen en sus prácticas educativas en relación con los campos disciplinares específicos.

Si bien en la Argentina, en las dos últimas décadas, han surgido novedosas propuestas museográficas en universidades públicas (Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Museo de las escuelas de la Universidad Nacional de Luján), la gran mayoría de los casos sigue ligada fuertemente a las lógicas de las perspectivas disciplinares.

Los campos de estudios específicos de pedagogía en museos y museología son áreas de vacancia en el contexto argentino y del mismo modo en la Universidad Nacional del Sur (UNS). La formación de grado de carreras como Historia y Ciencias de la Educación, por mencionar sólo algunas, poseen escasos espacios curriculares sobre estos temas, incluso siendo que los museos, centros culturales y bibliotecas son espacios de ejercicio profesional referidos, incluso, en su perfil de egresado.

En este marco se orientó la investigación que dio origen a este trabajo de tesina. El programa de educación y comunicación de la ciencia “Arqueología en Cruce”, será el espacio en el que se desarrollará la temática en estudio. Las acciones de este programa están ligadas a la creación del Museo de Arqueología del Departamento de Humanidades (MAH) de la UNS que, aún sin constituirse administrativa y físicamente, cuenta con la planificación de acciones educativas. Puntualmente, se retoma una de las líneas de acción del programa: “Acciones Nómades”, siendo el objeto de estudio de dicha investigación.

Sobre esta línea, que enmarca una serie de proyectos definidos como educativos con carácter ambulante, se realizó un trabajo etnográfico y de análisis documental, al mismo tiempo que se incluyó las voces de educadoras de tres museos universitarios nacionales de índole etnográfica y arqueológica (Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el Museo de La Plata dependiente de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata y el Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba). Esto permitió poner el análisis en el contexto de las líneas de trabajo llevadas adelante por importantes museos universitarios de Argentina. Asimismo, se realizó un análisis de los proyectos específicamente territoriales desarrollados localmente desde el año 2009 en vinculación con bibliotecas populares, escuelas y, hasta el momento de escritura de la tesina, con el Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión.

El estudio realizado fue principalmente de carácter exploratorio y descriptivo, y se planteó como objetivo general: examinar las características del proyecto “Acciones nómades” del programa educativo “Arqueología en Cruce”, desarrolladas en el marco del Museo Arqueológico del Departamento de Humanidades de la UNS, en el contexto de las prácticas educativas de museos universitarios argentinos.

El diseño de investigación que resultó más apropiado para el objetivo propuesto fue el estudio de caso intrínseco (Alvarez y Maroto, 2012).

Para la recolección de datos se realizó una triangulación de métodos ya que es una característica de este diseño donde los procesos son descriptivos y holísticos (Alvarez y Maroto, 2012) y la comprensión del fenómeno debe ser contextual y profunda (Vasilachis, 2006). Por un lado, se realizaron cuestionarios a las coordinadoras del área de educación de los museos universitarios de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba, de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata y Etnográfico de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Y por otro, se realizaron entrevistas semiestructuradas a participantes de los proyectos de extensión ya finalizados y en curso que son parte de Acciones Nómades. Una estancia prolongada en el campo permitió el desarrollo de dos técnicas: la observación participante y las entrevistas por medio de las

cuales se puede comprender los significados que les sujetos otorgan a sus prácticas cotidianas (Guber, 2005).

A lo largo del trabajo se entrelazan diversos ejes de discusión: aspectos museográficos, elementos pedagógicos, discusiones sobre la extensión universitaria y concepciones en torno a la comunicación de la ciencia. Se da lugar a la reflexión sobre la territorialización de la universidad a través de una ecología de prácticas que permita integrar docencia, investigación y extensión. Todo esto enmarcado en las acciones educativas de un museo universitario que comprende el territorio barrial como escenario museográfico.

Como parte de las conclusiones arribadas, se realiza una caracterización de la forma de trabajar que adopta el programa “Arqueología en Cruce”.

Tanto las ideas, las decisiones y el desarrollo de las prácticas se generan colectivamente, desde un enfoque horizontal, como espacio abierto a la diversidad de voces sin perder la coherencia metodológica y epistemológica. De tal forma, busca construir un proyecto pedagógico integrador como resultado del trabajo, no de una o dos personas, sino de un amplio colectivo interdisciplinar. Se reflexiona en conjunto con las comunidades sobre aspectos de sus historias que se traen a los encuentros educativos. A partir de ellas, se problematizan posiciones eurocéntricas, capitalistas, patriarcales, racistas, discriminatorias, etc. Entonces, desde una epistemología “otra”, el conocimiento científico se utiliza como herramienta liberadora para construir nuevos conocimientos situados y un nuevo sentido común. Esto da cuenta del posicionamiento político y pedagógico del programa.

El desarrollo de prácticas educativas o de comunicación pública de la ciencia fundamentada en una perspectiva teórica de la educación crítica y de la extensión crítica brinda un espacio para el desarrollo de prácticas que integren docencia, investigación y extensión.

Si se piensa sobre la territorialización de la universidad, la curricularización de las prácticas de extensión es un elemento indispensable. Pero este proceso va a demandar la construcción de una ecología de prácticas tal como la entiende Kemmis et.al (2014). En

este aspecto los proyectos de Acciones Nómades representan un puntapié inicial para la reflexión sobre la construcción de estos procesos. Sin embargo, no hay que desconocer que este es un camino sinuoso, difícil y que muchas veces, ya en el territorio, no se alcanzan los objetivos propuestos. En síntesis, retomando los aportes de Fayard (en Cazaux, 2015), se reconoce en las prácticas del programa la integración de tres tipos de objetivos: políticos, cognitivos y creativos.

Un último elemento que necesita ser considerado, sobre todo a partir de la abrupta irrupción de la emergencia sanitaria a nivel mundial, es el desarrollo de las prácticas educativas por medios virtuales. Cabe destacar que desde principios del año 2020 hasta la actualidad, el ASPO obligó a las universidades y sus museos a cerrar las puertas y suspender todas sus actividades presenciales. Entonces, se sumaron nuevos desafíos a los ya existentes: se necesitó una transformación rápida de las prácticas y dinámicas para adaptarse al nuevo contexto y seguir “abiertos” al público. Estos cambios resaltan problemáticas no resueltas pero también presentan el desafío de explorar nuevos caminos para los museos.

De igual forma, implicó para el equipo de Arqueología en Cruce repensar qué significaba “estar en el territorio”, considerando que los cambios no eran simplemente instrumentales, sino que reestructurar sus prácticas también implicaba discutir sus fundamentos metodológicos, pedagógicos y epistemológicos. Se abre la pregunta ¿cómo se interviene el territorio desde la virtualidad?, ¿Cómo sostener procesos educativos desde la virtualidad cuando no están los soportes materiales necesarios?

Esto da cuenta de que este ámbito de trabajo es muy reciente para esta universidad y todo un campo a seguir indagando. Sin embargo, el equipo de Arqueología en Cruce ha asumido el desafío y sigue andando, sigue construyendo el espacio en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión.

Para finalizar, se resalta la potencialidad del estudio de museos y programas universitarios y sus prácticas educativas, que reside en la producción de conocimiento situado, anclado en el territorio. Además, los campos de estudios específicos de pedagogía en museos y museología son áreas de vacancia en el contexto argentino y aún más en Bahía Blanca y la UNS. Los resultados de esta investigación pueden servir de

insumo para la reflexión en otros espacios. Por otro lado, esta línea de investigación sobre educación en museos será continuada en futuras investigaciones que amplíen y profundicen los análisis presentados en este trabajo.

Referencias bibliográficas

Álvarez C. y Maroto J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), artículo 14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>.

Cazaux, D. (2015). Capítulo II: La problemática de la Comunicación Pública de la Ciencia y la Tecnología. En: Cazaux, D. (2015) *La divulgación del conocimiento realizada a través de los portales de Internet de las universidades argentinas* (pp.140-310). Tesis Doctoral. Universidad Austral. Facultad de Ciencias de la Información.

Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapur: Springer.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid, España: Editorial Gedisa.

Tesina Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autor/a: Romina B. Cané

Directora: Dra. Jessica Visotsky (UNS)

Jurado: Lic. María Laura Medina (UNS)

Lic. Soledad Boquín (UNS)

Dra. Jessica Visotsky (UNS)

Fecha de defensa: 13 de Agosto de 2021

**FORMACIÓN DE NIÑXS EN FÁBRICAS RECUPERADAS. DESDE LA
EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN POPULAR EN INCOB**

Romina B. Cané

rominabelencane@gmail.com

En el presente informe presentaré la investigación realizada en el marco del desarrollo de mi Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. En la misma se analiza la formación de niñxs²² en fábricas recuperadas desde la experiencia de Educación Popular en Industria Nacional de la Carne Obrera. Problema que resulta de mi interés debido a que he tenido la experiencia biográfica de participar de un espacio de Educación Popular²³ en INCOB²⁴ (frigorífico de Gestión Obrera de nuestra ciudad). Asistiendo a la misma inicialmente desde el Proyecto de Extensión "Formación y Trabajo junto a movimientos sociales desde la Universidad Pública"²⁵ junto a compañerxs de la carrera de Ciencias de la Educación, por un tiempo de aproximadamente dos años (2016-2018).

²² El reforzamiento de los valores sociales hegemónicos se efectúa a través del lenguaje. "La batalla contra esos valores hegemónicos patriarcales ha venido adquiriendo distintas formas en el plano de la escritura: el uso del símbolo @, o la letra X (...) o la variable más oral que menciona ambos términos (los campesinos y las campesinas)" (Korol, 2016, p.9). Algunas de estas variables conviven en distintos momentos en este trabajo, sin que me haya parecido necesario optar por una u otra para unificar. Creo que esta diversidad de registros no confunde sino más bien enriquece la lectura, naturalizando diversas formas feministas de resistencia en el uso del lenguaje.

²³ De ahora en más EP.

²⁴ De ahora en más INCOB.

²⁵ El acompañamiento de las gestiones fue a través del proyecto de Extensión Universitaria "Formación y Trabajo junto a los Movimientos Sociales desde la Universidad Pública" 2016-2018

Cabe mencionar que la investigación formó parte del trabajo realizado en el marco de un proyecto de investigación de la misma universidad²⁶. El objetivo general de esta investigación es comprender y explicar los procesos de formación de lxs niñxs desde la perspectiva interseccional a partir de la experiencia de Educación Popular en el frigorífico de gestión obrera INCOB. Teniendo como objetivos específicos: recuperar las voces de lxs niñxs respecto a sus propias experiencias en el espacio de Educación Popular, analizar la propuesta de Educación Popular desde la voz de las obreras y los obreros y analizar la experiencia de EP con niñxs en el frigorífico como un espacio de formación.

Distintas investigaciones han abordado experiencias de EP en fábricas recuperadas en Nuestra América²⁷. En el caso de nuestro país, Padawer, Scarfó, Rubinstein y Visintín (2008) “Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización” analizan cómo luego de la protección de los derechos de la infancia y de la juventud sancionada en Argentina en el año 2005 se coloca a las relaciones intergeneracionales en un nuevo contexto normativo que no puede comprenderse aislado de los procesos sociales²⁸. Por otra parte existen autores que investigan desde la perspectiva de estudio de los bachilleratos populares como es el caso de “Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular” de Ampudia y Elisalde (2015). En cuanto a nuestra ciudad, resulta que no hay antecedentes específicos de sistematizaciones específicas de experiencias de EP en fábricas recuperadas, sin embargo, sí otras experiencias territoriales de EP en barrios populares. A continuación,

²⁶ Proyecto de investigación: “Pedagogías críticas, interseccionalidades y derechos humanos: una mirada en territorio desde la investigación participante y las metodologías cualitativas”, del Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur. Código Proyecto 80020180200116SU.

²⁷ El término utilizado Nuestra América, deviene del aporte de José Martí al considerar que ésta es nuestra por origen, historias y productos culturales a diferencia de aquella que nos es ajena como la de Estados Unidos y Canadá (Sobrevilla, D. ,1999: 1).

²⁸ La ley 26.061, conocida como "Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes" establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les concierne y en aquellos que tengan interés. También señala que sus opiniones deben ser tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo, extendiéndose este derecho a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes. Así como también establece que los organismos del Estado deben garantizar el derecho de los jóvenes a la educación y reconocer su derecho al trabajo, con las restricciones de la legislación vigente y los convenios internacionales sobre erradicación del trabajo infantil.

presentaré dos investigaciones al respecto: Por un lado, Becher (2017) “Educación popular: experiencias prácticas y reflexiones en un barrio periférico de Bahía Blanca”. Otra de las investigaciones asentadas en nuestra ciudad, es la de Visotsky (2003) en “Analfabetismo y Alfabetización en Bahía Blanca. Conocer: identidad y cambio”. En esta investigación la autora nos presenta los “Talleres de Historia” en el ámbito de la Educación de Adultos provincial y municipal de esta ciudad.

Desde mi perspectiva la totalidad de estas investigaciones resultan sumamente ricas en cuanto antecedentes de experiencias específicas de EP, de este modo me parece de gran importancia su sistematización como labor ético-política e intelectual. Creo que todas pueden aportar desde sus singularidades, se trate de: EP en barrios periféricos, talleres de alfabetización y EP en fábricas recuperadas. Y en este aspecto, todas comparten un componente clave, la lucha política por una sociedad más justa y una reivindicación de lxs oprimidxs como figuras centrales en su propia liberación comenzando por la educación en toda Nuestra América. En donde las clases trabajadoras, las mujeres, lxs inmigrantes y lxs niñxs sufren injusticias y una vulneración de sus derechos diariamente. Aún así creo que existen vacíos en cuanto al papel de lxs niñxs específicamente como sujetxs pedagógicxs en este tipo de experiencias. Así como también hay una falta de sistematización sobre formas educativas en organizaciones populares que sean específicamente en Fábricas Recuperadas. En efecto, resultaría interesante ahondar sobre estas dos cuestiones en el futuro.

El desarrollo de la investigación fue guiado por los marcos teóricos que la atraviesan, en ese sentido me posiciono desde la perspectiva del paradigma interseccional para pensar las opresiones, entendiendo el entrelazamiento de categorías como lo son: la clase social, el género y la interculturalidad

Desarrollamos una línea de reflexión que consideramos de enorme centralidad en la teoría político-pedagógica en el presente: se trata de la reflexión en torno a las intersecciones, imbricaciones o atravesamientos de las categorías: clase, género, raza/etnicidad. (Visotsky, 2018:146)

Por otra parte, en esta investigación se toma como categoría la noción de Formación la cual está ligada a distintas investigaciones que remontan a experiencias de EP sistematizadas por diversxs autorxs como Caldart (2004). Quien analiza el Movimiento Sin Tierra como sujeto pedagógico que actúa a partir del proceso de formación de sus integrantes. Acerca de la categoría niñez, retomaré los aportes conceptuales de Morales y Magistris (2018), quienes desde su obra “Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación” promueven la importancia de valorar y dar entidad a ese aporte novedoso que trae lxs niñxs a la sociedad en que vivimos, a fin de lograr la emancipación. De este modo, adhiero a la contraposición entre niñez e infancia, creyendo que la última categoría es sumamente discriminatoria y adultocentrista²⁹, tanto por su significado etimológico, que quiere decir el que no habla. Por último, resultan de suma importancia los aportes realizados por el pedagogo Freire a lo largo de varias de sus obras en torno a la EP. La relación Teoría-Práctica concebida de modo dialéctico en su posicionamiento epistemológico, y en este sentido la EP nacida como alternativa política-pedagógica al servicio de los intereses populares. La educación popular resulta entonces un proceso mucho más complejo e importante que “haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará” (Freire, 1970: 40-41).

Como enfoque metodológico tomo a la Investigación Acción Participativa Latinoamericana en Educación³⁰. La tradición de esta metodología deviene de la “praxis” de Freire, siendo la investigación una práctica social centrada en el cuestionamiento y la resistencia. Así mismo diversos autores han escrito sobre la IAP tales como Kastanis (2009), Figueredo (2015), Brandão (2001). Estos referentes tienen en común el considerar la necesidad de reflexionar desde las dimensiones ética, política, epistemológica la

²⁹ Cuando hablamos de adultocentrismo, no sólo nos referimos a una relación social basada en la centralidad de lo adulto. En parte es eso, pero también, mucho más que eso. Se trata de asumir el carácter conflictivo de las relaciones entre las generaciones en tanto vínculo asimétrico que contiene y reproduce autoritarismo y desigualdad (Morales y Magistris, 2018: p.24).

³⁰ De ahora en más IAPE.

relación entre quien investiga y aquello que se está investigando, aunque especialmente, reflexionan acerca del lugar que se les asigna a lxs “sujetxs” en las investigaciones.

Contando como estrategias de recolección antropológicas: las entrevistas a niñxs y adultxs, registros de campo, observación participante y el propio registro respecto de la experiencia propia vivida en el espacio de Apoyo escolar y EP. Para el análisis de entrevistas tome los aportes de Sirvent en cuanto al método comparativo constante el cual se trata de un método de investigación cualitativa, que usa un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría, derivada -inductivamente- de los datos empíricos. A través de este método realicé un recorrido desde las experiencias personales de niñxs y obrerxs (que surgieron dentro del trabajo de campo) a teorías más generales analizando de esta forma: la historia del frigorífico y sus trabajadores, las condiciones de género e interculturalidad en el mismo, y particularmente las complejidades y posicionamientos en torno a la educación en lo que concierne a los espacios formativos del mismo teniendo como protagonistas a lxs niñxs.

Respecto a los resultados de la investigación han sido organizados en subcapítulos que son categorías que recorren: la historia del frigorífico (“Un poco de historia: ¡INCOB es de lxs trabajadorxs y al que no le gusta se jode, se jode!”), cómo se materializa la identidad y las realidades de lxs niñxs desde la perspectiva Interseccional (“Interseccionalidades”), la perspectiva específicamente desde las mujeres trabajadoras de INCOB (“¡Antes que histórica, histórica! Mujeres obreras: rompiendo mandatos”), la historia indígena, (“Grito originario e historia geográfica: ¡Por la tierra marichiweu, por los mares marichiweu, por la vida marichiweu!”), así como las diversas manifestaciones de solidaridad de clase y apoyo a las luchas por la educación (“Trabajo y educación en INCOB: nosotrxs apoyamos la lucha docente”) focalizando en el espacio de apoyo escolar como espacio de Educación Popular, finalmente reflexionamos acerca de las infancias en INCOB como Niñeces en movimiento, esto es lxs sujetxs principales de la transformación le llamamos.

Para cerrar retomamos una idea que expresa Evelyn durante la entrevista, ante la pregunta ¿Qué es INCOB para vos? “Para mi INCOB es un lugar diferente, y coso, y luchadores porque en una cosa es que ellos defendieron a su lugar de trabajo y eso queda

bien”. (Evelyn niña de INCOB). Creo que la respuesta refleja claramente el espíritu transversal a este trabajo. Demuestra sin duda como lxs niñxs se han apropiado de distintas formas del espacio y del proceso de lucha del frigorífico. Entendemos que se trata de una nueva identidad en los niños. Sin duda esta formación continua nace de las acciones colectivas, ya sea de lxs obreros, de las personas de la universidad, sindicatos y partidos que acompañaban quienes muestran una clara posición política. Y de lxs niñxs al participar ya sea tanto de procesos difíciles de lucha y resistencia como también de las recompensas de los logros y las luchas ganadas eso sin duda tiene un impacto subjetivo y justamente demuestra el espíritu de la educación popular. Ahí es donde reside justamente el poder de la formación en los movimientos sociales: las marcas están y son para toda la vida.

Este trabajo de investigación ha encontrado que la causa social por las niñas, los niños, y lxs jóvenes ha sido tratada por los movimientos sociales desde hace tiempo. Ver a lxs niñxs más allá de las instituciones significa verlos como sujetos y sujetos políticos activos de la transformación, significa no reducirlos a objetos de cuidado y de bienestar. La conciencia de lucha y resistencia, de no mirar hacia atrás y continuar. Esa conciencia nace de la formación de las/os miembros/os de INCOB, sin importar las edades y sin importar el espacio es algo que se continúa forjando continuamente. Esta experiencia lejos de ser aislada es contemporánea a diversos procesos de lucha como el de los pueblos originarios en nuestro país, el de mujeres que se encargan de sostener espacios comunitarios, organizaciones populares y feministas, batallas anticapitalistas, antiimperialistas y socialistas. La lucha de los trabajadores y trabajadoras, el movimiento campesino, los colectivos de diversidad sexual, las voces desde las cárceles. Y las luchas de lxs intelectuales, luchadores por los derechos humanos. Ahí es donde hay que seguir construyendo para poder garantizar un mundo más justo.

Referencias bibliográficas

Almendra, J. C. (2014). Reflexiones sobre el proceso de investigación. Una propuesta desde el feminismo decolonial. *Athenea digital*, 14(4), 261-285.

- Ampudia, M., & Elisalde, R. (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Revista Polifonías*, 7, 154-177.
- Becher, P. (2017). Educación popular: experiencias, prácticas y reflexiones en un barrio periférico de la ciudad de Bahía Blanca (2011- 2014). *Documentos de trabajo del CEISO*, (2), 20-49.
- Brandão, C. R. (2001). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Caldart, R. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.
- Fals Borda, O. (1987). *Investigación Participativa Instituto del Hombre* (2da edición) Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: La Aurora.
- Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J., & Suárez, D. H. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 289-308.
- Korol, C. (2012). *La educación popular en clave de debate*. Recuperado de: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/1092/245>
- Michi, N. (2010). *Movimiento campesinos y educación: El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Morales, S. y Magistris, G. (2018). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Chirimbote.
- Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de investigación*, 39(86), 271-290.

- Padawer, A., Scarfó, G., Rubinstein, M., y Visintín, M. (2009). Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización. *Intersecciones en antropología*, 10(1), 141-153.
- Visotsky, J. (2003). Analfabetismo-alfabetización en Bahía Blanca. Conocer: identidad y cambio. En M. Gadotti, M Gómez y L Freire (comp.) *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*. (p. 161-209). CLACSO.
- Visotsky J. (2018). Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial. En A. Guelman y M. M. Palumbo (Coord.) *Pedagogías descolonizadoras, formación en el trabajo en los movimientos sociales* (pp. 145-162). CLACSO.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina.

Autor/a: Rocio Haag

Director/a: Dra. Mariela Rígano (UNS)

Jurado: Lic. Laura Medina (UNS)

Dra. Jessica Visotsky (UNS)

Dra. Mariela Rígano (UNS)

Fecha de defensa: 01 de julio de 2021

**LOS SENTIDOS Y SABERES QUE LAS/OS ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR ATRIBUYEN A SU PARTICIPACIÓN
EN PROYECTOS DE EXTENSIÓN Y/O VOLUNTARIADO PARA SU
FORMACIÓN PROFESIONAL**

Rocío Haag

rociohaag@gmail.com

El presente escrito esquematiza un trabajo de investigación en el que se abordó a la extensión universitaria desde la perspectiva de los/las estudiantes. El mismo fue realizado durante el año 2020 en el marco de la elaboración de una tesina de grado para la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

La docencia, la investigación y la extensión son las funciones básicas que tiene la universidad. Sin embargo, esta última suele estar relegada y no se le da la misma importancia que a la docencia y a la investigación. En ese sentido y teniendo en cuenta que actualmente la Universidad Nacional del Sur (UNS) ofrece una gran cantidad y variedad de proyectos de extensión y/o voluntariado, esta investigación se interesó por indagar sobre los sentidos y saberes que los/las estudiantes le otorgan a la participación en los mismos para su formación profesional, qué entienden y cómo problematizan el concepto de extensión universitaria, qué es lo que los/las ha motivado a querer participar

de estos espacios y cómo incorporan todo ese conocimiento apprehendido en estas actividades para su formación profesional.

En este sentido, desde la Reforma Universitaria de 1918 que tal como indican Samacá y Tarazona (2011) fue una proclama estudiantil surgida en Córdoba de orden político y académico que traspasó las fronteras nacionales del continente latinoamericano donde la autonomía y el cogobierno son las conquistas más representativas, desde aquel acontecimiento se ha planteado la “misión social” de la universidad dado que la misma debe estar comprometida con la realidad en la que está inserta. En esta línea, Frondizi (1958) afirmaba que una de sus funciones debía ser la de formar profesionales, no tanto en su capacidad técnica, si no en la “conciencia social”, dicho de otra manera, había que formar profesionales que sepan, disfruten y recreen su saber, lo que implica aprender a pensar y analizar la realidad en la que se insertan.

Por todo lo mencionado anteriormente es que en este trabajo se retoma la extensión desde una perspectiva crítica, cuyos principales referentes son Freire y Fals Borda, entre otros. Se concibe a la extensión como un proceso crítico y dialógico donde se debe trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad concebida como una “fábrica de profesionales” (Carlevaro, 1998) y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios/as comprometidos/as y solidarios/as con los más amplios sectores de las sociedades latinoamericanas.

Se considera que este trabajo aporta conocimientos sobre un área poco investigada en la UNS, donde se prioriza el intercambio de saberes y experiencias por parte de los/las estudiantes, problematizando y reflexionando acerca de la extensión universitaria para que, a través de ello, se pueda contribuir a la generación de herramientas y prácticas útiles para jerarquizarla.

Por otra parte, en lo que respecta a la metodología se utilizó un procedimiento cualitativo con metodologías cuanti-cualitativas y un diseño correspondiente a la etnografía del habla ya que en la misma se estudian las creencias y opiniones que los/las estudiantes tienen sobre sus aprendizajes en proyectos de extensión y/o voluntariado a partir de sus construcciones discursivas. Es decir, que las ideas que tienen sobre esos aprendizajes emergen de las reiteraciones, asociaciones y oposiciones que podemos detectar en sus discursos.

Por último, también se buscó analizar los discursos de los/las estudiantes dentro del paradigma de la psicología social, tomando como referente a Vigotsky (en Chaves Salas, 2001) quien concibe al ser humano como un ser eminente social que es configurado a partir de las complejos vínculos y relaciones sociales con los/las demás. En ese sentido, Vigotsky (en Chaves Salas, 2001) hace referencia al concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) donde los aprendizajes se construyen en interacción con otros/as. Como método de recolección de datos se realizaron treinta y dos encuestas de opinión a estudiantes pertenecientes a seis Departamentos Académicos de la UNS (entre ellos - Dpto. de Humanidades, Dpto. de Derecho, Dpto. de Ingeniería Química, Dpto. De Ciencia e Ingeniería de la Computación, Dpto. de Salud, y Dpto. de Biología, Farmacia y Bioquímica) considerando que el objetivo fue lograr la mayor interdisciplinariedad posible dado el gran número de proyectos de extensión con los que cuenta dicha universidad y la diversidad de áreas y problemáticas que conjuga. Asimismo, y de forma complementaria a las encuestas de opinión, se realizaron cuatro observaciones participantes mediante la plataforma zoom – debido al contexto de pandemia –. Allí se observaron: un encuentro de apoyo escolar, una reunión del proyecto de extensión de teatro hospitalario donde llevan el Teatro del Oprimido al Hospital de Día de Bahía Blanca, un encuentro de un proyecto de extensión que trabaja en la escritura de un libro colectivo con adultos/as mayores y, por último, una reunión del proyecto de extensión “Memoria y Teatro”, y un conversatorio en el que se abordó el teatro en tiempos de pandemia con la participación de actores y actrices populares. Estos espacios permitieron ver a los/las estudiantes en la práctica de las actividades extensionistas.

Los resultados arrojaron que la extensión universitaria es un proceso altamente transformador y pedagógico en el que los/las estudiantes pueden poner en el terreno de la práctica sus conocimientos lo que les permite saber con anticipación cuál será su trabajo profesional y, por último, también quedó demostrado que adquieren una serie de habilidades sociales.

De este modo, se pudo corroborar que participar de algún proyecto de extensión y/o voluntariado durante el tránsito por la universidad ha sido para la totalidad de la población encuestada una experiencia significativa, que los ha transformado en la manera

de mirar al mundo y a la hora de tener que enfrentar y/o resolver situaciones que se les presentan.

De la misma forma, se visualizó que los/las estudiantes valoran haber desarrollado numerosas capacidades sociales, como la empatía, mejorar la comunicación y la escucha, aprender a trabajar en equipo, ser más creativos/as y proactivos/as y tener mayor tolerancia al fracaso, que los prepara de una manera más integral y superadora para el desarrollo de sus profesiones tanto en relación de dependencia como en el campo independiente.

Luego, los objetivos de esta investigación giraron en torno a buscar los sentidos y saberes que los/las estudiantes en el marco del trabajo extensionista atribuyen a la formación profesional. De esta manera, se observó que los/las estudiantes mediante la participación en estos espacios definen más rápidamente la elección de carrera, dado que de no participar en los mismos deben esperar a los últimos años de las mismas para enfrentarse a prácticas profesionales concretas o prácticas preprofesionales. En cambio, en estas actividades se ponen en contexto y afrontan lo que podría ser su futuro laboral, al tiempo que se les permite ver otras posibilidades que amplían sus expectativas profesionales hacia ámbitos incluso que no habían sido tenidos en cuenta.

Para concluir, el pedido por el reconocimiento académico, las oportunidades y los recursos es un reclamo que ya tiene antecedentes en las universidades latinoamericanas, y la UNS no es la excepción, es por ello que la extensión universitaria en nuestra casa de estudios cada año va progresando y eso es gracias a la dedicación y voluntad de muchos/as docentes, que a veces con pocos incentivos tanto económicos como académicos, siguen adelante pensando propuestas y trabajando en conjunto con estudiantes y con la comunidad. Asimismo, cada vez más estudiantes deciden involucrarse en este tipo de actividades porque buscan mejorar su formación profesional más allá de las aulas universitarias. Sin dudas, todavía queda un camino largo por recorrer que llegando a su fin vislumbraría la curricularización de las actividades de extensión en los planes de estudio, pero, en ese recorrido, se considera que es importante continuar con la labor capacitando a los/las estudiantes en una perspectiva crítica sobre la extensión universitaria, como así también hacer más énfasis en la sistematización de estas ricas experiencias.

Referencias bibliográficas

- Carlevaro, P. (1998). *Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el Programa APEX-Cerro*. Montevideo: Universidad de la República. Programa APEX-Cerro.
- Chaves Salas, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25 (2), pp. 59-65.
- Fronzizi, R. (1958). La Universidad y sus misiones. *Publicación de Extensión Universitaria, Instituto Sociológico*, (88), pp. 321-332.
- Samacá G. y Tarazona, A. (2011). De la reforma de Córdoba al Cordobazo. La universidad como escenario de las luchas por la democracia en Argentina, 1918-1969 y su impacto en Colombia Memorias. *Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, 8 (15), pp. 170 -195.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autor/a: María Belén Oliveros

Directora/a: Mg. Mirian A. Cinquegrani (UNS)

Co-Director/a: Silvina Spagnolo (UNS).

Jurado: Mg. Andrea Montano (UNS)

Lic. Emilce Gutiérrez (UNS)

Mg. Mirian Andrea Cinquegranni (UNS).

Fecha de defensa: 17 de diciembre de 2021

**EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS PERSONAS EN
SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SUR (2008-2018)**

María Belén Oliveros

belensampras@hotmail.com

A lo largo de la historia de Occidente, las personas en situación de discapacidad fueron desvalorizadas por el Estado y la sociedad. Este colectivo fue discriminado por el lenguaje, por la existencia de barreras arquitectónicas y comunicacionales, debido a los obstáculos en el acceso a la salud y el uso del transporte público, por el incumplimiento de las leyes o normativas que amparan su empleo, dificultando así su participación plena, su inclusión social y educativa, obstaculizando su autonomía e impidiendo una mejor calidad de vida.

En el ámbito educativo, la frecuente inobservancia de las leyes en los niveles obligatorios conduce a que existan numerosas barreras para garantizar la inclusión y la continuidad educativa en niveles superiores tal como lo exponen los informes alternativos de la sociedad civil de los años 2012 y 2017 presentados ante las Naciones Unidas (Cinquegrani, 2019). Como afirma Seda (2017), el problema no reside en la falta de legislación sino en su incumplimiento.

En el año 2006, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la Convención sobre de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)³¹. Argentina adhirió tanto a la Convención como al Protocolo Facultativo por ley N° 26.378 en el año 2008. La Convención fue elevada a rango constitucional a través de la ley N° 27.044 en el 2014. En su artículo 24, establece que los Estados firmantes tienen la obligación de reconocer el derecho a la educación de personas con discapacidad y que deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. A su vez, el artículo 9 refiere que las personas con discapacidad deben poder vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida. Para ello, los Estados deben adoptar medidas que aseguren el acceso en igualdad de condiciones al entorno físico, el transporte, la información, las comunicaciones, los sistemas, las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público (ONU, 2006).

En Argentina la ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, señala que la educación es un bien público y un derecho personal y social. El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de brindar una educación integral, permanente y de calidad para todas las personas, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad.

Sin embargo, pese a lo mencionado, la inclusión en los diferentes niveles del sistema educativo de estudiantes en situación de discapacidad sigue siendo un desafío para las instituciones debido a la persistencia de numerosas barreras. El Comité por los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas -conformado por expertos que supervisan el seguimiento de la Convención a nivel mundial- indica que “los Informes elaborados por los Estados Parte denotan profundos desafíos en la implementación del igual derecho a la educación de las personas con discapacidad” (Palacios, 2017). El informe del año 2017, afirma que nuestro país incumple con la obligación de garantizar el derecho a una educación inclusiva para el estudiantado en

³¹ En adelante la Convención.

situación de discapacidad asentado en los principios generales de la Convención (REDI, et al. 2017).

La situación descrita constituye un reto mayor cuando se trata de la educación superior. Si bien la Ley de Educación Superior N° 25.573, en su artículo 1, sostiene que el Estado tiene la obligación de garantizar el derecho a educación superior de las personas en situación de discapacidad gestionando los apoyos y los ajustes razonables necesarios, Cinquegrani (2017) advierte que en lo cotidiano, la divergencia entre las normativas y las prácticas institucionales dejan al descubierto las contradicciones, los prejuicios y la falta de acciones concretas para asegurar la trayectoria educativa del estudiantado en situación de discapacidad en el nivel superior de enseñanza. En este sentido, la autora afirma que las normativas y el reconocimiento de los derechos no alcanzan a la hora de transformar la praxis institucional, sino que es necesario una revisión más profunda del entramado sociocultural y socioeducativo para interpelar las matrices sobre las que se habilita la presencia y la existencia de dicho colectivo en el ámbito de la educación superior - terciaria y universitaria- y así, recrear alternativas posibles de accesibilidad e inclusión.

A lo largo del proceso de investigación, surgieron diversos interrogantes. Por una cuestión de extensión y de establecer un recorte, se estudiarán e interpretarán, las políticas y las normativas implementadas por la UNS en relación con el derecho a la educación superior de estudiantes en situación de discapacidad entre los años 2008 y 2018³² a partir de la documentación institucional. A su vez, se buscará describir los mecanismos dispuestos por la legislación universitaria vigente para garantizar el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad, con base en el modelo social de la discapacidad enunciado en la Convención. También serán foco de análisis las normativas institucionales en relación con la accesibilidad física, comunicacional y académica de las personas en situación de discapacidad. Finalmente, se abordarán las percepciones acerca de la discapacidad que se desprenden de las actas del Consejo Superior Universitario y sus discusiones. Para desarrollar la investigación, se utilizaron

³² Cabe señalar que el corte cronológico se establece a partir de 2008, año en que nuestro país suscribe a la ley N° 26.378 “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (ONU, 2006) hasta el 2018, año en que se cierra un periodo de gobierno institucional en la UNS.

como fuentes las actas del Consejo Superior Universitario en el período comprendido entre 2008 y 2018, el Plan Estratégico y el Estatuto Institucional.

A partir del estudio se pudo observar que las instituciones de educación superior suponen una oportunidad para el estudiantado en situación de discapacidad, una opción de mejora y empoderamiento de sus propias vidas. No obstante, resulta preciso identificar las estructuras sedimentadas del modelo médico-rehabilitador en las políticas, las prácticas y las concepciones institucionales, que perpetúan las injusticias para cuestionarlas y generar acciones institucionales fundadas en el modelo social-de derechos humanos de la discapacidad. Ya que, independientemente de que la dificultad sea inherente al cursado de una carrera universitaria para las personas en situación de discapacidad, a menudo, se suman barreras que exceden el aprendizaje y así “(...) ese “lugar difícil” es una institución que le da sistemáticamente la espalda a quien no se adapta a los estereotipos “esperables” (Seda, 2014:76). Una de las posibles formas de llevar adelante estas transformaciones, es a través de proyectos institucionales concretos que den visibilidad a la temática de la discapacidad, a los procesos de inclusión y a la accesibilidad.

Asimismo, pese a que el Estado tiene la obligación de asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación y que la Convención posee carácter constitucional en Argentina y exhorta a garantizar en el país un sistema de educación inclusivo en todos sus niveles, en la realidad cotidiana este derecho se encuentra parcialmente vulnerado. En la actualidad, las universidades en general, continúan sin ser totalmente accesibles, sin estar preparadas edilicia, académica y comunicacionalmente para recibir a las personas en situación de discapacidad que hoy las habitan e interpelan fuertemente con su presencia. Los resultados que arroja la investigación coinciden con otros estudios (Rosato 2009, Echeita 2011, Echeita Sarrionandia y Ainscow 2013, Seda 2014) al mencionar que no existe un marco de acción, sino que se espera a que llegue la demanda para comenzar a buscar una solución. Pese a la trayectoria jurídica y conceptual que sostiene el derecho a la educación superior de las personas en situación de discapacidad, son varios/as los/las consejeros/as que admiten que se están dando “los primeros pasos”, que existen “parches institucionales”, adecuaciones pensadas ante reclamos específicos y urgentes y refieren

la necesidad de una política integral y transversal de fondo que se proyecte en lo edilicio, lo académico y lo comunicacional. Cabe la pregunta acerca de si, pasados más de diez años de la Resolución N° 1040 del Consejo Superior Universitario, en la UNS efectivamente existe la igualdad de oportunidades y la plena participación del estudiantado en situación de discapacidad ya que, como emerge del análisis de las actas y discusiones del CSU, los/las propios/as consejeros/as destacaron lo extraordinario de esa resolución en su conceptualización pero la dificultad de hacerla operativa.

A partir de la investigación realizada se evidencia que en el ámbito de la UNS existen herramientas, normativas y políticas focalizadas que responden a necesidades emergentes, a casos singulares de demandas concretas pero no se visualiza una política integral y transversal de fondo lo que permite suponer que esa carencia institucional podría seguir perpetuado los modos hegemónicos de entender la discapacidad como problema individual que afecta a ciertos sujetos que se apartan de los cánones de la “normalidad” (modelo médico-rehabilitador).

En relación con lo mencionado, algo que se desprende del análisis de las fuentes es la dificultad por parte del cuerpo de consejeros/as para considerar la noción ampliada de accesibilidad. En las discusiones expresadas en las actas se refleja una clara ocupación en materia edilicia -la accesibilidad física- pero aún falta una política transversal que integre lo comunicacional y lo académico y así lo expresó un consejero al señalar expresamente que si bien se ha puesto énfasis en la accesibilidad física no se ha intervenido en otros asuntos asociados a las diversas formas en las que puede presentarse la discapacidad. Es decir, si bien se desarrollaron ciertas acciones en relación con la temática de la discapacidad, no se concretó un programa institucionalizado que instale la perspectiva de discapacidad en clave social y de derechos humanos y que contemple: bibliotecas accesibles, la formación docente en dicha perspectiva, la curricularización de contenidos vinculados con la discapacidad y la accesibilidad, proyectos de investigación y extensión universitaria, entre otros aspectos que resultan indispensables para torcer el paradigma hegemónico respecto del abordaje de la discapacidad en pos de otro anclado en los principios de la Convención.

También se observó la ausencia de las voces de las personas en situación de discapacidad en las instancias de gobierno universitario y a la hora de proyectar políticas en materia de discapacidad. Es precisa la inclusión de esta minoría en los espacios de toma de decisiones y de proyección de políticas institucionales; que sean convocadas a participar en los debates y discusiones que se llevan a cabo respecto de aquellas políticas y acciones que les incumben para que la comunidad universitaria se vuelva cada vez más accesible y abierta a personas con o sin discapacidad. Asimismo, fortalecer las áreas institucionales que en la universidad asesoran, promueven y coordinan la temática de discapacidad y accesibilidad.

Es una realidad que la discapacidad ha comenzado a formar parte de la agenda de las universidades recientemente. En el material fontanal estudiado se evidencia que la UNS ha dado muestras de su preocupación y ocupación en materia de discapacidad a partir de diferentes actividades relacionadas con la temática.

Sin embargo, uno de los mayores obstáculos que enfrenta el colectivo en situación de discapacidad para acceder, permanecer y egresar de las instituciones de nivel superior, está relacionado con la percepción social de la discapacidad y con la persistencia de barreras actitudinales basadas en prejuicios sobre esta minoría que provienen más de prenociones y desconocimiento que de aspectos reales y concretos. Estas percepciones, asociadas al modelo médico-rehabilitador, dificultan las relaciones interpersonales y reproducen distinciones entre estudiantes. Se considera que la universidad y la educación son espacios de reflexión, deconstrucción de prejuicios y emancipación, desde donde se pueden generar transformaciones reales en la praxis social, entendiendo que discapacidad y educación superior, más que omitirse mutuamente, dispone de espacios educativos hospitalarios y dignos (Yarza, 2013).

Referencias bibliográficas

Cinquegrani, M. (2019). *Entre la resistencia y la esperanza. Historia de la lucha de familias por el derecho a la educación "inclusiva" de niñas, niños y jóvenes con discapacidad en la provincia de Buenos Aires (2006 - 2017)*. [Tesis de Maestría. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes] (en prensa Ed. Biblos).

- Cinquegrani, M. (2017). La accesibilidad y el derecho a la educación superior. Proyecto Foro de estudiantes [seminario de posgrado] *Educación Superior y Personas con discapacidad*. Río Negro, Argentina.
- Palacios, A. (2017). El modelo social de la discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8 (1).
- Rosato, A. y Angelino, A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- Seda, J. A. (2017). *La convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Seda, J. A. (2014). *Discapacidad y Universidad: interacción y respuesta institucional. Estudio de casos y análisis de políticas y legislación en la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Yarza de los Ríos, V. A. (2013). Hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y formación. *Contextos de Educación*, 14.

Documentos

- Acta 624, Punto 36, Expte. 3064/07, UNS, Bahía Blanca, 18 de febrero de 2010.
- Acta 642, Punto 15, Expte. 1115/10, Bahía Blanca, 11 de noviembre de 2010.
- Acta 644, Punto 33, Expte. 2371/10, Bahía Blanca, 9 de diciembre de 2010.
- Acta 668, Punto 22, Expte. 2371/10, UNS, Bahía Blanca, 14 de diciembre de 2011.
- Acta 675, Punto 31, Expte.437/2012, UNS, Bahía Blanca, 17 de mayo de 2012.
- Acta 714, Punto 20, Expte. 432/14, UNS, Bahía Blanca, 27 de marzo de 2014.
- Acta 732, Punto 11, Expte. 2371/10, UNS, Bahía Blanca, 4 de marzo de 2015.
- Acta 754, Punto 3, Expte. 609/2016, UNS, Bahía Blanca, 16 de marzo de 2016.
- Anexo Resolución. CSU- 1040, Expte. 2371, Bahía Blanca, 20 de diciembre de 2010.
- Constitución de la Nación Argentina (1994).

Estatuto de la Universidad Nacional del Sur (1968).

Organización de Naciones Unidas (2006), Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad.

Plan Estratégico de la Universidad Nacional del Sur (2012).

Poder Legislativo Nacional (1995), Ley N° 24.521. Ley de Educación Superior.

Poder Legislativo Nacional (2002), Ley N° 25.573. Modificación de la Ley N° 24.521.

Poder Legislativo Nacional (2006), Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional.

Poder Legislativo Nacional (2008), Ley N° 26.378. Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.

Poder Legislativo Nacional (2014), Ley N° 27.044. Jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Poder Legislativo Nacional (2015), Ley N° 25.573. Modificatoria de la Ley de Educación Superior.

REDI et al. (2012), Informe Alternativo presentado por Argentina al comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Periodo 2008/2012.

REDI et al. (2017), Informe Alternativo presentado por Argentina al comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Periodo 2013/2017.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autor/a: María Luján Peciña

Director/a: Dr. Raúl A. Menghini (UNS)

Jurado: Mg. Miriam Cinquegrani (UNS)

Lic. Mabel Díaz (UNS)

Dr. Raúl A. Menghini (UNS)

Fecha de defensa: 17 de diciembre de 2020

**POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: EL
CASO DE SCOUTS DE ARGENTINA ASOCIACIÓN CIVIL**

María Luján Peciña³³

lujanpeci@gmail.com

Este escrito sintetiza el trabajo realizado entre 2018-2020 en el marco de una tesina de grado que buscó comprender el abordaje de la discapacidad en las políticas de inclusión de Scouts de Argentina Asociación Civil (en adelante SAAC).

La Asociación está conformada por más de 76.000 niños, niñas, jóvenes y adultos, organizados en "Grupos Scouts", en los cuales se presentan continuamente situaciones vinculadas a la inclusión de personas con discapacidad.

El Movimiento Scout lleva más de 100 años en Argentina, pero aun así no hay muchos trabajos de investigación sobre el mismo. 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, a lo largo de la tesina, se prestó especial atención a la vigilancia epistemológica que se debe ejercer para desarrollar la capacidad de reflexionar respecto del lugar que se ocupa en el campo científico y en la sociedad en general (Blanco, 2015).

³³ La reseña fue elaborada por el equipo editorial de "Entre Tesis y Tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación" y revisada por la autora.

A fin de conocer esta realidad, se plantearon los siguientes objetivos específicos: identificar los supuestos teóricos vinculados a la discapacidad que subyacen en las políticas de inclusión de Scouts de Argentina Asociación Civil; caracterizar los procesos de formulación de las políticas de inclusión de personas con discapacidad que posee la organización; y, reconocer las posiciones de distintos actores institucionales acerca de las políticas de inclusión en Scouts de Argentina Asociación Civil.

El diseño de investigación elegido fue el estudio de caso único ya que, como indica Eisenhardt (1989), permite comprender las dinámicas presentes en contextos singulares. Asimismo, como señala Yin (1989), este diseño es apropiado para temas que prácticamente se consideran nuevos y para estudiar fenómenos dentro de su contexto de la vida real. Se trata de un estudio de caso intrínseco con especificidades propias, que tiene un valor en sí mismo y pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. Es decir, 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 (Stake, 2005).

Para esta investigación se utilizaron como métodos de recolección de información las entrevistas semi-estructuradas y el análisis documental.

Las entrevistas se administraron a directivos de Scouts de Argentina AC 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 –se entrevistó al 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 Asociación-. Los mismos fueron seleccionados por ser referentes nacionales y regionales de la Asociación, considerando que la experiencia en sus funciones podría brindar la información necesaria para los fines de este estudio. Al vivir todos en diferentes puntos del país, algunas entrevistas se realizaron personalmente y otras por videollamadas a través de la plataforma “Zoom”.

También se realizó un análisis documental de la normativa, fundamentalmente de los documentos que legislan sobre la discapacidad en el orden internacional y nacional, así como otros que son propios de la institución.

El máximo instrumento legal que sustenta la defensa y reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad es la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la cual marcó un hito en lo que refiere a esta temática. Tal es así que la institucionalización de políticas inclusivas con respecto a las personas con discapacidad en el Movimiento Scout comenzó a producirse con posterioridad a dicha Convención. La normativa nacional e internacional referida a discapacidad, con especial énfasis en la regulación dada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y la Convención, generan un marco normativo propicio para el desarrollo de políticas inclusivas en ámbitos no formales.

Dentro de la estructura de la Organización Scout se destacan a nivel mundial las "Líneas Directrices: esculptismo para personas con alguna discapacidad" (2010), a nivel regional la "Política Interamericana de Diversidad e Inclusión" (2016) y a nivel nacional la "Política de Inclusión de Personas con Discapacidad" (2018). Las dos primeras se centran en la idea de déficit y sobre la ideología de la normalidad, aunque en la Política Interamericana de Diversidad e Inclusión se irrumpe sutilmente con algunas características del modelo social, como lo es el hecho de marcar la necesidad de romper con el estigma de la sobreprotección y el posicionarse desde una lógica de derechos. En el caso de la tercera, se sitúa más claramente desde el modelo social según sus definiciones, enfatizando la necesidad de que la Asociación se posicione desde una perspectiva social y de derechos. La construcción de políticas en SAAC obedece jerárquicamente a la organización institucional, es por ello que las políticas de inclusión de personas con discapacidad son diagramadas por el Consejo Directivo, en base a las necesidades, reclamos y pedidos de los miembros de los Grupos Scouts, que en el estudio caso en cuestión se trata, específicamente, de las necesidades de las personas con discapacidad que forman parte de la organización.

En las entrevistas realizadas se pudo advertir que lo dispuesto en la "Política de Inclusión de Personas con Discapacidad" (2018) no es tenido en cuenta de manera tal en las experiencias e ideas de los sujetos que forman parte de los Grupos Scout. Se identificaron discursos muy variados tanto en los entrevistados como en los documentos institucionales, en algunos casos hasta antagónicos, centrándose algunos fuertemente

desde el modelo médico y rehabilitador, otros desde el modelo social y en otros conviviendo ambos modelos. En ningún caso y en ningún discurso se hizo presente el modelo de la prescindencia. En cuanto al concepto de discapacidad, se pudo observar en general una mirada focalizada en la concepción ligada al modelo médico y rehabilitador, centrada en la deficiencia, a partir de adjetivaciones estigmatizantes y clasificaciones médicas, que configuran los universos discursivos que sustentan a la normalidad sancionada (Torres, 2016). Se advirtió en los entrevistados que sus respuestas no coinciden o responden al enfoque de los documentos institucionales; respuestas no sólo centradas en el déficit y que dan cuenta de posiciones basadas en el sentido común, es decir construidas y reproducidas socialmente. Esto resulta aún más relevante porque son voces de directivos que supuestamente participaron de la construcción de las políticas inclusivas de la organización y que la totalidad de los entrevistados demuestran conocer como es el proceso de elaboración, aprobación y promulgación de las políticas asociativas. Se les reconoce a los Grupos Scouts la capacidad de incluir a las personas con discapacidad que no son incluidas en otros ámbitos educativos y recreativos, pero la mayoría de los entrevistados identificaron que esta conducta se da por los avances mismos que tiene la sociedad en cuanto a la temática, no por las herramientas que brinda la Asociación.

Algunos entrevistados expresaron que existen situaciones en las que profesionales de la educación o de la salud derivan a niños, niñas y jóvenes a los Grupos Scouts, por reconocerlos como espacios de desarrollo positivo para las dificultades que cada uno deba superar, respondiendo de esta manera al modelo médico y rehabilitador.

Varios entrevistados señalaron la falta de capacitación sobre discapacidad de los educadores de los Grupos Scouts, y la falta de adultos capacitados para poder trabajar con niños y jóvenes con discapacidad. Otros mencionaron que hay educadores que expresan a menudo que no están preparados para la tarea que se les asigna y que no poseen la contención necesaria para trabajar con realidades que cada día son más heterogéneas. Cuando se ponen de manifiesto estos problemas de formación, se deduce que hay mucha tarea realizada por estos educadores pero que responde a una perspectiva marcada por la

caridad y principios religiosos que podrían estar reemplazando la formación científica que el tema amerita.

Se debe reconocer la voluntad de SAAC en diseñar y llevar adelante políticas de inclusión de personas con discapacidad, más que nada en los últimos años, avanzando significativamente desde un plano medicalizado hacia un plano de derechos, enfocándose en las barreras sociales y no centrando la problemática en el sujeto por el mero hecho de poseer cierta discapacidad bajo el marco del paradigma normalizador. Este es un paso clave pero no suficiente para una inclusión real. Al respecto, se vuelve necesario mantener el análisis sistemático de las prácticas educativas desarrolladas en cada Grupo Scout a través de la estructura asociativa, y desde una mirada estratégica, a fin de profundizar la implementación de políticas inclusivas.

A partir de este trabajo, se abre paso a la posibilidad de abordar nuevas líneas de investigación como podría ser la realización de un trabajo de campo “situado” en algunos Grupos Scout en particular, así como trabajar sobre casos de Grupos que trabajan con sujetos con discapacidad, para relevar esas experiencias y analizarlas con vistas a la difusión de políticas institucionales que toman forma en la base del Movimiento Scout. Por otra parte, la presente investigación puede servir de base para nuevos trabajos relativos a la formulación de políticas inclusivas en otras organizaciones sociales que no forman parte del sistema educativo formal como lo podrían ser la Acción Católica Argentina, Bomberos, Cruz Roja, entre otras. En lo que respecta a investigaciones sobre el Movimiento Scout, se podría avanzar en indagaciones como el lugar de las mujeres, las políticas y el tratamiento de situaciones de violencia de género, aspectos educativos propiamente dichos de la actividad scout (juegos, campamentos, progresión, experiencia grupal, etc.), aspectos históricos como pueden ser los vínculos del scoutismo nacional con la política y con las dictaduras militares.

Referencias bibliográficas

Blanco, C. (2010) La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu. *Primer simposio internacional interdisciplinario Aduanas del Conocimiento. La traducción y la constitución de las disciplinas entre el Centenario y el Bicentenario.*

Córdoba, Argentina. Recuperado en:

<https://trabajosocialunam.files.wordpress.com/2015/01/artc3adculo-c-blanco.pdf>

Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14 (4). Visto en:

https://www.jstor.org/stable/258557#metadata_info_tab_contents

Stake, R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Torres, I. (2016) *Las inclusiones: nuevas demandas y necesidades. Relatos sobre las diferencias*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Newbury Park CA, Sage. Visto en:

https://www.academia.edu/32420108/Yin_Case_Study_Research_Design_and_Methods

Documentos

Conferencia internacional: La Educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social (2010) organizada por la Unión Europea. Madrid, España.

Convención de los Derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo (2006). Nueva York

República Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006). Recuperada en:

<http://www.secgral.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/docs/Ley-26206-de-EducacionNacional.pdf>

Scouts de Argentina (2016) Estatutos Scouts de Argentina.

Scouts de Argentina (2018) Política de Inclusión de Personas con Discapacidad.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autor/a: Marian Rivoir Lagleyze

Director/a: Mg. Viviana Graciela Sassi (UNS)

Jurado: Esp. Ana Clara Yasbitzky (UNS)

Lic. Paula Rizzo (UNS)

Mg. Viviana Graciela Sassi (UNS)

Fecha de defensa: 16 de Julio de 2021

**SABERES DOCENTES ACERCA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL:
UN ESTUDIO DE CASO EN BAHÍA BLANCA**

Marian Rivoir Lagleyze

marianrivoir@gmail.com

Este escrito presenta brevemente el trabajo de investigación que se realizó en el marco de la producción de la tesina de grado para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación (UNS). La misma tiene como propósito comprender e indagar los saberes docentes acerca de la Educación Sexual Integral en el nivel secundario.

La ESI es un tema que los movimientos sociales y feministas han puesto en debate desde la militancia y que, en la actualidad, ha cobrado presencia en discusiones académicas en Argentina. La sanción en el año 2006 de la Ley de Educación Nacional N°26. 206 y la Ley de Educación Sexual Integral 26.150, promueve un discurso más inclusivo en las propuestas curriculares para el nivel.

La ESI se constituye en un derecho de todxs lxs estudiantes en todos los niveles y modalidades del sistema educativo que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos para caracterizar la sexualidad. La propuesta curricular sugiere encaminar su abordaje a partir de tres puertas de entrada: la reflexión sobre nosotrxs y la educación sexual, la enseñanza de la ESI -desarrollo curricular, la organización de la vida cotidiana y los episodios que irrumpen en la vida escolar- y las familias y la comunidad. Incorpora la creación de espacios curriculares específicos en donde lxs estudiantes

puedan plantear sus necesidades e intereses, y se atienda sus particularidades. Además, se plantea que para el cumplimiento del Programa de Educación Sexual Integral, la institución escolar puede realizar “la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros” (Ley N° 26.150, 2006: Art. 5). Este artículo, en el 2018, formó parte del debate en el que se planteó su modificación, pretendiendo eliminar las arbitrariedades institucionales. Abordar la ESI en la escuela secundaria, constituye un verdadero desafío en tanto se entran las culturas institucionales y los saberes docentes. Éstos forman parte de su propia subjetividad y se implican en las prácticas que impulsan; lo que el/la docente “sabe” no sólo otorga significado al mundo que lo rodea, sino que le permite transformarlo.

Participar en movilizaciones, como la de *Ni Una Menos*, es lo que impulsó a realizar esta investigación. El lema “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, y aborto legal para no morir”, visualiza a la ESI como una estrategia pedagógica y la vuelve un reclamo por parte de docentes y estudiantes, haciéndolos interlocutorxs significativxs en el campo educativo. Ver a jóvenes participando y reclamando por sus derechos, y docentes acompañando estudiantes con consignas que buscan quebrar la mirada biologicista de la educación sexual fue clave para la concreción de este estudio. Es decir, no existen cuestiones neutrales en la investigación educativa, la investigadora está implicada y atravesada por la temática.

En este contexto se pregunta qué sucede en las escuelas de educación secundaria de la ciudad y qué piensan lxs docentes de este nivel sobre la ESI, es decir, ¿Cuáles son los saberes sobre Educación Sexual Integral que portan lxs docentes de las instituciones educativas de nivel secundario de Bahía Blanca?

Si las prácticas, que devienen de una mediación entre el texto de las leyes y su correlato al interior de las instituciones, influyen en las rutinas y la vida cotidiana dentro de las escuelas: ¿Qué saberes con perspectiva de género construyen lxs docentes en las escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca?

La ley 26.150 establece una noción integral de la sexualidad vinculada a la expresión de sentimientos y de afectos. Esta perspectiva de la sexualidad propone abordar

el cuidado del propio cuerpo y del otrx, los derechos y responsabilidades con lxs demás y para con el Estado, la reflexión sobre roles y funciones atribuidos a mujeres y a varones en los contextos socio- históricos, entre otras cuestiones. Entonces ¿Cuáles son los saberes que circulan en las escuelas de la mencionada ciudad en relación con el cuidado del cuerpo, desde la perspectiva de lxs docentes?

Investigar la ESI en el nivel secundario es importante ya que la misma se constituye como un derecho de todxs lxs estudiantes. Al mismo tiempo, es responsabilidad de las instituciones educativas, del Estado y de lxs docentes propiciar momentos y lugares para abordar estos temas desde una perspectiva integral de la sexualidad. Las preguntas explicitadas anteriormente, constituyen el objeto de estudio de esta investigación: los saberes docentes acerca de la ESI.

En cuanto al marco teórico se recuperaron conceptualizaciones que colaboran con la lectura del objeto de estudio, en tanto permiten hacer un análisis potente e interesante respecto al mismo: saberes docentes acerca de la ESI. Entre las nociones que se recuperan se destaca: la ESI y la escuela (Brener, 2012; Jimeno Cortez, 2006; Kornblit, Sustas y Adaszko, 2013; Lamas, 2013; Lavigne, 2011; Lopes Louro, 1999; Morgade, 2006), la perspectiva institucional de la escuela (Azzarboni y Harf, 2003; Steiman, 2007; Rivas Flores, 2003), las ideas acerca de los que son los saberes docentes, (Beillerot et al., 2001; Terhart, 1987; Tardif, 2004; Monetti, 2014), y por último toma los postulados de Foucault (1976) sobre el dispositivo de sexualidad.

El abordaje metodológico de esta investigación responde a un enfoque cualitativo, y el diseño seleccionado es el estudio de casos. Las estrategias de recolección de datos utilizadas son la entrevista individual semiestructurada a docentes de dos escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca, y el análisis de documentos institucionales, triangulando ambas estrategias. Si bien, se contempló la posibilidad de realizar observaciones institucionales, la situación sanitaria que atravesó al mundo en el año 2020 no permitió la presencialidad dentro de los establecimientos educativos. Por lo tanto, todas las entrevistas se realizaron de forma virtual.

El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) hizo que el diario de campo sea una herramienta fundamental. Todo lo experimentado se encuentra allí,

permitiendo monitorear y sistematizar las experiencias, y construir la historia natural del proceso investigativo. Esto ayudó a poner a la investigadora de frente a los saberes que construye a lo largo de todo este proceso, destacando el trabajo con su directora.

En las conclusiones preliminares se le da gran importancia a lo experimentado en todo el proceso investigativo, reivindicando la utilización del diario de campo para la puesta "cara a cara" con los saberes construidos.

Pero la experiencia también se aborda en cuanto a lo analizado a partir de las categorías construidas en la investigación. No obstante, esta no sería suficiente para la construcción de saberes docentes acerca de la ESI, recuperando de esta manera una de las puertas de entrada de la ESI menos abordada: la reflexión sobre nosotrxs mismxs, una propuesta urgente para avanzar en la enseñanza de la sexualidad de una forma justa, democrática y saludable. De esta manera, se visibiliza que esta propuesta que plantea la ESI es en sí una potencialidad porque subyace una idea de cómo construir saber docente. En este sentido, la experiencia nos da forma, nos forma.

Encontrar el lugar y el momento para pensar y reflexionar, solxs y con otrxs, es vital. De otra forma, ¿cómo podemos pensar en otra escuela posible? Esto nos obliga también a considerar esa amalgama de instituciones a la que refiere Terhart (1987) *¿Cómo impacta la escuela, y el instituto y/o la Universidad en la formas de construir saber?* Si no se propician experiencias enriquecedoras para la construcción de saberes, difícilmente podamos reflexionar sobre nosotrxs y transformar la realidad educativa.

Referencias bibliográficas

Azzerboni, D., y Harf, R. (2003). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. (1º. ed). Novedades Educativas.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (2001). *Saber y relación con el saber*. Paidós Educador.

Brener, A. (2012). *Códigos de género en las prácticas docentes*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Disponible en

<http://edufismatanzadocumentos.blogspot.com/2012/06/codigos-de-genero-en-educacion.html>

Foucault, M. (1976). *Historia de la Sexualidad I-La voluntad del saber* (1° ed). Siglo XXI Ediciones.

Jimeno Cortés, R. (2007) Aportaciones metodológicas a la investigación sobre género en Educación. *Revista Fuentes*, (7), 65-78.

Kornblit, A. L., Sustas, S. E., y Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV(47), 47-78.

Lamas, M. (2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG).

Lavigne, L. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral. En S. Elizalde (Comp) *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. (pp. 87-118). Biblos.

Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En G. Lopes Louro (Comp.), *O corpo educado Pedagogías de la sexualidade* (pp. 7-34). Belo Horizonte Auténtica.

Monetti, E. (2014). Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 119-127.

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde un enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas* (184), 40-44.

Rivas Flores, J. I. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: Marco institucional y comportamiento individual. *Educar* 31, 109-119.

Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior: Un enfoque teórico-analítico. *Hologramática*, XIV (26), 115-153.

Tardiff, M. (2004). Los docentes ante el saber. En Tardiff, M. (Ed.) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (pp. 25-42). Narcea.



Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, (284), 133-159.

Documentos

Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.

Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, 2006.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autor/a: Julieta Rodera

Director/a: Dra. Verónica Walker (UNS)

Jurado: Lic. Laura Morales (UNS)

Esp. Sandra Alarcón (UNS)

Dra. Verónica Walker (UNS)

Fecha de defensa: 31 de marzo de 2021

**REGULACIONES, EXPERIENCIAS Y SENTIDOS DEL TRABAJO DOCENTE
UNIVERSITARIO: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR**

Julieta Rodera

juli.rodера@gmail.com

El presente escrito sintetiza el trabajo realizado en el marco de la elaboración de una tesina de grado para la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS, Argentina) realizado durante el 2020 y concluido en 2021.

La misma tuvo como objetivo general: analizar las experiencias de trabajo docente en la UNS; y como específicos se planteó: caracterizar las condiciones y regulaciones que configuran las prácticas cotidianas de las/os docentes y, comprender los sentidos que las/os docentes construyen sobre distintos aspectos de su trabajo en la UNS.

El estudio acerca del trabajo docente universitario, es un tema que ocupa un lugar destacado en la agenda nacional a partir de los cambios introducidos por la aprobación del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para el sector universitario en el año 2015 y en la agenda institucional por los procesos emprendidos de revisión del Reglamento General de la Función Docente y de elaboración del Reglamento de Evaluación Docente. Asimismo, tomó relevancia por las transformaciones introducidas por la virtualización forzada de las actividades académicas o la enseñanza remota de emergencia en los

contextos de aislamiento social y preventivo obligatorio (ASPO) y distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) por la pandemia de COVID-19.

El campo de estudios sobre la actividad que realizan las/os docentes universitarias/os en nuestro país aglutina diversas perspectivas teóricas y formas de abordaje metodológicas. Se pueden encontrar investigaciones desarrolladas desde la categoría de profesión académica (Chiroleu, 2002; García de Fanelli, 2009; Marquina y Fernández Lamarra, 2008; Pérez Centeno, 2017); estudios que recuperan la categoría de trabajo (Martínez Funes, 2013; Tello, 2012; Tello *et. al.*, 2011; Walker, 2020); así como también se encuentran estudios comparados basados en datos estadísticos (Chiroleu, 2012; Fernández Lamarra, 2012) y algunos estudios de caso (Rikap, 2016; Walker, 2016; Walker, Menghini y Alarcón, 2016).

La presente investigación abordó la actividad que desarrollan las/os docentes universitarias/os desde la categoría de trabajo, entendiendo la institución universitaria como un espacio laboral atravesado por múltiples regulaciones y organismos que definen políticas y programas que orientan las prácticas de los actores en el campo universitario. Entre estos cabe destacar la Ley de Educación Superior 24.521/95 (LES) -principal norma que regula la educación superior hasta la actualidad-; la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) creada a partir de la LES; el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU); el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) como organismos de ciencia y tecnología; y el ya mencionado Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) del 2015 -primer marco normativo en el que se reconocen y homologan los derechos laborales de las/os docentes universitarias/os, al tiempo que regula las condiciones de trabajo y establece el régimen de la carrera docente-.

Estas regulaciones operan a nivel de las instituciones universitarias, dando pautas para las dinámicas institucionales, marcando restricciones y permitiendo cierta autonomía. Es así que el estudio de la universidad no puede desligarse del conjunto de transformaciones institucionales y políticas producidas al interior del sector universitario,

la relación de éste con el Estado y sus políticas y los nuevos desafíos operados desde el mercado (Acosta Silva, Atairo y Camou, 2015).

El diseño elegido para la 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 trató de un estudio de caso único de carácter intrínseco (Stake, 1999) y se sustentó en un enfoque metodológico mixto, el cual permitió 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, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2015), permitiendo en este caso conocer y describir las experiencias de trabajo de las/os docentes de la UNS con mayor profundidad.

En lo que respecta al diseño de investigación, constó de dos instancias, una cualitativa y otra cuantitativa.

En un primer momento se realizaron entrevistas exploratorias a 21 docentes de distintas unidades académicas de la UNS: Departamento de Economía, Departamento de Humanidades, Departamento de Ciencias de la Salud y Departamento de Agronomía. Las mismas fueron seleccionadas por el área disciplinar, los perfiles de egresado al que aspiran sus ofertas curriculares y las características de las/os docentes que trabajan en estas, con la intención de lograr una primera aproximación a los aspectos particulares y comunes del trabajo docente.

En una segunda instancia, aunque paralela al desarrollo de las entrevistas, se diseñó e implementó una encuesta al conjunto de docentes de la UNS para indagar sobre distintas dimensiones del trabajo docente. La amplitud de este abordaje buscó complementar cuestiones surgidas en las entrevistas que permitan reconocer aspectos comunes y diversos de las experiencias de trabajo según las heterogéneas posiciones desde las que cada docente ejerce su trabajo. Estas tuvieron un amplio alcance, llegando a ser 521 las encuestas respondidas, distribuidas entre las diversas unidades académicas.

Dentro de los principales hallazgos, es preciso señalar ciertos aspectos que son tendencias a nivel nacional e incluso a nivel global. Entre ellos, el predominio de docentes con categoría de auxiliar y dedicación simple; la gran proporción de docentes con un solo cargo dentro de la universidad; la dificultad al momento de promocionar o ascender en la carrera docente y para permanecer en la misma.

También destacar las diversas funciones a las que se dedican las/os docentes universitarias/os, donde la mayoría afirma que -además de la docencia- realiza actividades de investigación, siendo pocos quienes hacen extensión. Las/os que trabajan actualmente en la universidad son en su mayoría docentes-investigadoras/es, funciones que según las/os docentes se vinculan entre sí y fortalecen su desarrollo profesional. Señalan que la investigación es la función más considerada al momento de los concursos, y otras evaluaciones y acreditaciones. Teniendo en cuenta las políticas implementadas en el sector, puede afirmarse que este perfil docente fue impulsado y promovido por el Programa de Incentivos vigente desde 1993.

A lo largo del estudio se han observado experiencias diversas en torno al trabajo docente universitario que son producto de la heterogeneidad que lo caracteriza. Es decir, las experiencias varían respecto a la categoría y dedicación, el momento de la trayectoria docente, el género, el departamento de pertenencia, la adscripción disciplinar, el modo de ingreso o acceso al sistema universitario, la forma de contratación laboral, las actividades desarrolladas (docencia, investigación, extensión, gestión), el tipo de materia (práctica, teórica, anual, cuatrimestral) y ubicación curricular y la relación equipo docente - cantidad de estudiantes. Esto también se ve reflejado en los diversos sentidos asignados al trabajo en la universidad, vinculados con los recorridos que cada una/o ha realizado, el momento de la carrera académica, las posiciones ideológicas o la disciplina de base. Para algunas/os docentes la docencia universitaria es una vocación (en su mayoría son docentes que tienen su principal trabajo en otro espacio y que cuentan con dedicaciones simples), otras/os remiten al carácter profesional de la tarea sin definirla como profesión y hay quienes lo entienden como un trabajo al igual que cualquier otro, que se realiza a cambio de un salario (principalmente quienes tienen dedicaciones elevadas y pasan tiempo completo en el ámbito universitario).

En este sentido, considerar a la universidad como espacio laboral y, por lo tanto, a las/os docentes como trabajadoras/es, como actores diferencialmente posicionados en el campo (Bourdieu, 1988), implica visibilizar las rutinas y regularidades del trabajo en la universidad con sus ritmos desiguales, fracturas y escisiones. Es decir, hacer visible el trabajo realmente existente, lo no remunerado, las desiguales condiciones de trabajo, la informalidad, flexibilización y precarización que caracteriza al mundo laboral en general y donde la universidad como ámbito de trabajo no queda al margen (Martínez, 2013).

Se ha podido observar que el cruce entre las prácticas cotidianas, las reglamentaciones institucionales y las políticas del campo universitario va configurando de manera heterogénea el trabajo docente. La universidad se ha constituido así como un campo de lucha, competitivo a nivel de los concursos, las categorizaciones a docentes-investigadoras/es, las categorías (división jerárquica) y dedicaciones. Luchas que pujan por el poder, el reconocimiento y los intereses individuales, que además tienen su correlato en la remuneración, en la configuración de la carrera docente, en las decisiones políticas, en cuestiones presupuestarias, entre otras.

Esto nos lleva a seguir repensando el trabajo docente universitario como una práctica social, compleja e históricamente situada que, a su vez, se encuentra atravesada por un entramado de condiciones, regulaciones y tensiones propias del campo. Es en este espacio donde las/os docentes configuran sus experiencias, en una red de relaciones con otras/os, con diferentes saberes, con instituciones particulares y con la sociedad en general (Walker, 2017).

A partir del estudio surgieron posibles líneas de acción que pueden profundizarse en futuras investigaciones, estas son: la necesidad de formación pedagógica para docentes universitarias/os, los modos en que las diversas regulaciones configuran el trabajo docente en la universidad, las trayectorias académicas que caracterizan a las/os docentes universitarias/os, la curricularización de la extensión y los cambios a partir de la virtualización forzada de la enseñanza.

Asimismo, se dejaron planteados algunos interrogantes para seguir problematizando la temática: ¿Se puede hablar de trabajo docente como categoría unívoca o más bien habría que hablar de distintas formas de trabajo docente en la universidad?

¿Cuál es la función primordial de la universidad: la enseñanza, la investigación o la extensión? ¿Es deseable y posible que un/una docente desarrolle las distintas funciones institucionales? ¿Cómo desempeñarlas en el marco de las actuales condiciones de trabajo? ¿Cómo se articulan las diversas subculturas que conviven en la universidad? ¿Quién y cómo evalúa el trabajo docente en la universidad? ¿Cómo reconocer la heterogeneidad del trabajo docente en las normativas institucionales?

Referencias bibliográficas

- Acosta Silva, A., Atairo, D., Camou, A. (2015). Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada. En A. Acosta Silva, D. Atairo, A. Camou, A. Donoso Romo, M. Dragnic García, L. Pinheiro Barbosa y A. Didriksson Takayanagui, *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (pp. 19-117). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Bourdieu, P. (1988). El interés del sociólogo. En P. Bourdieu (Ed.), *Cosas dichas* (pp. 108-114) Buenos Aires, Argentina: Gedlsa.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Boletín PROEALC, Síntesis Especial América Latina*.
- Chiroleu, A. (2012). Comentarios sobre los casos de Brasil, México y Argentina. En N. Fernández Lamarra y M. Marquina (Comp.), *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes* (pp. 81-87). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.
- Creswell, J. (2008). *Investigación educativa: planificación, realización y evaluación de investigación cuantitativa y cualitativa*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson Education, Inc.
- Fernández Lamarra, N. (2012). La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas. En N. Fernández Lamarra y M. Marquina (Comp.), *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes* (pp. 61-80). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.

- García de Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires, Argentina: CEDES.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2015). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Marquina, M. y Fernández Lamarra, N. (2008). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina.
- Martínez Funes, D. (2013). El trabajo en la Universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla... *Espacios en Blanco. Revista en Educación*. (23), 45-72.
- Pérez Centeno, C (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y Conocimiento*. 2(7), 226-255.
- Rikap, C. (2016). Heterogeneidades y condiciones de trabajo de los docentes universitarios en la Universidad de Buenos Aires. Un estudio comparado de las Facultades de Farmacia y Bioquímica, y Ciencias Económicas. *Trabajo y Sociedad*. (27), 109-137.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Tello, A. M. (2012). Trabajo Docente en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina: Huellas de las regulaciones en los sujetos y sus prácticas. *Debates em Educação*. 4(8), 24-39.
- Tello, A. M., Dequino, M. C., Delbueno, H. D., Somaré, R., Viglione, E., Zabala, M. T. y Baldo, V. (2011). Trabajo docente en la universidad: regulaciones, sujetos y prácticas. *V Pre Congreso Regional de Especialistas en Estudios del Trabajo*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Walker, V. S. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*. 38(153), 105-119.
- Walker, V. S. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. XIV(14), 1-35.

Walker, V. S. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista de la Educación Superior*. 49, 107-127.

Walker, V., Menghini, R., Alarcón, S. (2016) Notas para problematizar el trabajo docente universitario. El caso de la Universidad Nacional del Sur. *IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina. La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autor: Gastón Ruppel Cané

Directora: Dra. Verónica Walker (UNS)

Co-directora: Esp. Nilda Mabel Díaz (UNS)

Jurado: Lic. Silvia Guillermo (UNS)

Esp. Miriam Antoñanzas (UNS)

Dra. Verónica Walker (UNS)

Fecha de defensa de la tesis: 9 de Septiembre de 2021

**RECONFIGURACIONES DEL TRABAJO DOCENTE EN EL NIVEL INICIAL
EN CONTEXTO DE PANDEMIA (BAHÍA BLANCA)**

Gastón Ruppel Cané

gastonrc@live.com

El presente escrito da cuenta del trabajo realizado en el marco de la elaboración de una tesina de grado para la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS, Argentina) realizado durante el 2020 y concluido en 2021.

La tesis tuvo como objetivo general comprender las reconfiguraciones del trabajo docente en el Nivel Inicial a partir de las políticas de continuidad pedagógica impulsadas en contexto de pandemia por COVID-19 en la ciudad de Bahía Blanca durante el ciclo lectivo 2020. Se plantearon, además, como objetivos específicos: identificar y describir los cambios en las funciones, condiciones y relaciones del trabajo docente que promueven las políticas de continuidad pedagógica en el Nivel Inicial, e interpretar las experiencias de trabajo docente en el marco de la continuidad pedagógica desde la perspectiva de docentes de distintos tipos de gestión y contextos comunitario/institucional.

A nivel mundial, en el mes de enero de 2020 se declaró la emergencia sanitaria por el avance del Covid-19. Unos meses después, en marzo de dicho año, como consecuencia de su extensión por varios países y continentes en todo el mundo, afectando a un gran número de personas, se declaró como una pandemia. Como medida preventiva

para limitar su propagación en la mayoría de los países se decidió la suspensión de las clases presenciales interrumpiendo abruptamente el proceso educativo de millones de niños, niñas y jóvenes matriculados a nivel mundial. En Argentina, el día 15 de marzo de 2020, el Ministerio de Educación de la Nación dispuso mediante la Resolución ME 108/2020 para todas las jurisdicciones la suspensión temporaria -a partir del 16 de marzo- de las clases presenciales de todos los establecimientos educativos, de los diferentes niveles y modalidades, sean de gestión estatal o privada. Dicha resolución, en principio se extendía por catorce (14) días y luego se prolongó en función del decreto N° 297/2020 de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Entre otras medidas, establecía “c. Asegurar las medidas necesarias para la comunicación y el seguimiento de las actividades de enseñanza propuestas por las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales” y “d. Garantizar la continuidad de todas las prestaciones alimentarias que se brinden en el sector educativo. A propósito, en este marco, para garantizar y sostener la continuidad pedagógica, es decir la continuidad del vínculo de los y las estudiantes con las escuelas y los aprendizajes, se pusieron en marcha un conjunto de políticas públicas educativas. En conformidad con lo resuelto por el Ministerio de Educación de la Nación, la provincia de Buenos Aires a través de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) resolvió la puesta en marcha de un Plan de Continuidad Pedagógica (Resolución DGCyE 574/2020) con el objetivo de que “los estudiantes de todos los niveles y modalidades puedan seguir con el proceso educativo desde sus hogares, con el acompañamiento de sus docentes”.

En este contexto, la tesis tuvo su punto de partida y comenzó a elaborarse. En un primer momento la pregunta “¿Cómo es la experiencia docente en contexto de pandemia?” significó el primer acercamiento para consultar e intercambiar conversaciones con docentes del Nivel Inicial de la ciudad de Bahía Blanca, situada al sur de la Provincia de Buenos Aires. Esta primera aproximación permitió construir las preguntas y los objetivos de la presente investigación. En principio, en las conversaciones se identificaron siete (7) ejes/focos temáticos en torno al trabajo docente: “lo primero que hicieron”, “virtualidad”, “pedagógico, curricular y evaluación”, “social”, “condiciones de trabajo”, “relación con las familias”, “sobre el nivel inicial”. La tesis a lo largo de su recorrido mantuvo las formas de denominación que utilizaron la mayoría de las docentes

en las conversaciones para nombrar cada uno de los ejes. En esas primeras indagaciones, entre otros aspectos, señalaban que el Nivel Inicial era el más afectado por el contexto de pandemia, dada la edad de los/las alumnos/as, los vínculos entre las familias y las instituciones, las actividades pedagógicas que allí se realizan cotidianamente, las funciones y objetivos históricos del Nivel.

Teniendo en cuenta que se trataba de un tema de agenda actual (2020) se advertía aún la falta de producciones sobre el tema abordado. En esta línea, la tesis presenta la literatura especializada (documentos, artículos, trabajos, informes, libros, videoconferencias, entre otros) en torno al Nivel Inicial (Cardini y Guevara, 2019; Fernández Pais y Ponce, 2020; Brailovsky, 2011; 2013; 2016; Gayone, Sapini, Viego y Alarcón, 2018; Brailovsky, Pereyra, Puiggrós, Pineau, entre otros/as) que sirvieron de antecedente de la temática estudiada y permitieron alcanzar los objetivos de la investigación.

En relación con el marco conceptual, el estudio se sustentó en conceptos teóricos como reconfiguraciones (Norbert Elías, 1987; Kaplan y Krotsch, 2014 y Sarat, 2016), política educativa (Stephen Ball, 1994; Tello, 2015, Paviglianiti, 1999 y Miranda, 2011), trabajo docente (Martinez Bonafé, 1999; Contreras, 1997; Sennet, 2000) y experiencia (Larrosa, 2006; Contreras, 2011, entre otros/as). Al mismo tiempo, se realizó un breve recorrido sociohistórico del Nivel Inicial en el contexto nacional y local, y haciendo foco en las políticas de continuidad pedagógica en el escenario de pandemia.

El trabajo de investigación se realizó a partir de un enfoque cualitativo de carácter exploratorio. En esta línea, la investigación abarcó el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de las personas (Vasilachis, 2006). El trabajo de investigación se realizó en un recorte geográfico en la ciudad de Bahía Blanca, ubicada en el sur de la provincia de Buenos Aires (Argentina). El estudio se enfocó en el Nivel Inicial (éste incluye salas de Jardines Maternales, desde 45 días hasta 3 años de edad, y salas de Jardines de Infantes, desde los 3 años hasta 5 años de edad) tanto de gestión estatal como privada. Se propuso, principalmente, realizar el estudio con docentes que trabajan en establecimientos ubicados en distintas zonas geográficas de la ciudad de Bahía Blanca:

zona urbana (centro - microcentro), zona barrial (macrocentro - periféricos) y zona rural. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas y encuestas a docentes del Nivel Inicial. Recuperando principalmente los métodos del diseño de Teoría Fundamentada, el análisis de los datos se llevó a cabo a través de dos grandes estrategias: el método de la comparación constante y el muestreo teórico. A su vez, se realizó el análisis de distintos tipos de documentos de política educativa y de los intercambios en conversatorios y ciclos de entrevistas en torno al trabajo docente en pandemia.

Los resultados y reflexiones finales de la tesis advierten que el conjunto de políticas educativas en el marco de la pandemia impactó sobre diversos aspectos en el trabajo cotidiano de las docentes del Nivel Inicial. La presentación de los resultados se organizó en torno a los tres campos temáticos (relacionados entre sí): relaciones y vínculos, condiciones de trabajo y funciones. En cuanto a las relaciones y vínculos del trabajo docente del Nivel Inicial, principalmente se visibilizan diferencias en torno a las formas y los medios tecnológicos que optaron según los contextos comunitarios/institucionales y la edad de los/as alumnos/as según las salas. A su vez, dada la edad que abarca el Nivel Inicial (45 días a 5 años) se observó el rol fundamental que tuvieron las familias como mediadoras, nexos entre el trabajo docente y los alumnos/as. Asimismo, se observó que durante el ciclo lectivo 2020 para la mayoría de las docentes existió una buena relación y un sostenido trabajo colaborativo entre docentes y con el equipo directivo de cada institución.

En cuanto al segundo eje, el trabajo advierte que el contexto de pandemia impactó en diversos aspectos en relación con las condiciones de trabajo en el Nivel Inicial. Entre otras cuestiones, concluye que en función de aspectos ligados a los medios tecnológicos, sobre todo en instituciones ubicadas en zonas periféricas y barriales, las docentes advierten insuficiencias con relación a disponibilidad de equipamiento digital y conectividad a internet. Además, se observa que las docentes de ambos tipos de gestión - en coincidencia con los resultados de las encuestas realizadas por SUTEBA, SADOP y CTRA (2020)- debieron utilizar dispositivos personales que, en gran parte, fueron de uso compartido con su familia. En coincidencia con Morgade (2020), la investigación advierte que en tiempos de pandemia el trabajo docente se realizó “en forma paralela a

las tareas del hogar y a la atención de sus propias familias” (p. 54), en un nivel históricamente marcado por la presencia femenina.

En relación con el tercer campo temático que abordó la tesis, funciones del trabajo docente en el Nivel Inicial, se encuentran nuevas reconfiguraciones frente al escenario de pandemia. Las políticas públicas educativas en tiempos de pandemia estuvieron enlazadas con las medidas y acciones de diversas áreas, principalmente con el área de salud. En esta línea, las disposiciones sanitarias en conjunto con las estrategias socioeconómicas (IFE, Tarjeta Alimentar, Programa ATP, etc.) fueron complementarias y tuvieron impacto en las decisiones y acciones educativas.

Los resultados del trabajo dan cuenta de las múltiples reconfiguraciones del trabajo docente en función de los tipos de gestión estatal o privada, del contexto sociocomunitario de las instituciones, de aspectos relacionados con la especificidad del Nivel (desarrollo sociohistórico, edad de los/as alumnos/as, vínculo con las familias, tipo de actividades pedagógicas), las condiciones de trabajo docente y las estrategias de continuidad pedagógica impulsadas para el Nivel Inicial. La mirada socio histórica realizada en el estudio sobre Nivel Inicial, junto al análisis de la coyuntura de pandemia, permitió interpretar, por ejemplo, que se tornó más visible la dimensión asistencial (entrega de mercadería, bolsones de alimentos, ropa, campañas solidarias, trabajo en red con instituciones barriales) en coexistencia con la dimensión pedagógica del Nivel principalmente en jardines estatales ubicados en contextos más vulnerables.

Al concluir, en las reflexiones finales, la tesis propone continuar con la necesaria construcción de conocimiento sobre el Nivel Inicial ya que los diversos aspectos abordados por los ejes analizados en el estudio exploratorio pueden significar un importante punto de partida para futuras investigaciones. Además, se sostiene que resulta de interés indagar sobre las reconfiguraciones del trabajo docente en los años posteriores al 2020, año de inicio de la pandemia en el cual se enfocó la investigación.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2-3 (2), 19-33.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Buenos Aires: Noveduc
- Cardini, A. y Guevara, J. (2019). La regulación del nivel inicial en Argentina: panorama normativo. En C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina* (pp. 7-77). UNICEF-CIPPEC.
- Cardini, A. y Guevara, J. (2019). Los profesionales del nivel inicial en Argentina. En C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina* (pp. 7-64) UNICEF-CIPPEC.
- Contreras Domingo, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía* (417), 60-63.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Pais, M. y Ponce, R (2020). Historiografía de la Educación Inicial en la Argentina. Reflexiones sobre un campo en construcción. *Anuario Editorial SAHE*, 21(1), 4-15.
- Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. En E. Miranda y N. Bryan (*Re*)*Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil* (pp. 105-126). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Morgade, G (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del cuidado como categoría y eje de las políticas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-63). UNIPE.

Pineau, P. y Ayuso M. L. (2020). De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 19-32). UNIPE.

Paviglianiti, N. (1999). *Temas de política educacional (Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educacional)*. Buenos Aires: Serie Fichas de Cátedra.

Sennett, R (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Tello, C. (Comp.). (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Viego, V., Alarcon, S., Gayone, M., y Sapini, S. (2018). Del derecho a la educación a los hechos educativos: demanda potencial y disponibilidad de vacantes en establecimientos educativos en el distrito de Bahía Blanca (Argentina). *Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 2(8), 210-232.

Viego, V., Sapini, S y Gayone, M. (2018). Panorama de la oferta escolar en nivel inicial y primario en Bahía Blanca (Argentina) 2015-2017 [congreso]. *VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*. Neuquén, Argentina.

Documentos

República Argentina, Ministerio de Educación y Deportes, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (2017). Documento Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005678.pdf>.

República Argentina, Ministerio de Educación (2020). Resolución ME 108/2020.
Recuperado de
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>.

República Argentina, Ministerio de Educación (2020). Resolución ME 106/2020.
Recuperado de
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316>.

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) (2020). Encuesta de CTERA: Salud y condiciones del trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID-19. Recuperado de:
<https://www.ctera.org.ar/index.php/saludlaboral/item/3564-encuesta-de-ctera-salud-y-condiciones-del-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid-19> Sindicato de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) (2020).

Encuesta de SUTEBA: Encuesta Provincial de Trabajo Docente en contexto de Aislamiento Obligatorio (2020). Recuperado de:
<https://www.suteba.org.ar/download/encuesta-provincial-de-trabajodocente-en-contexto-de-aislamiento-se-presentaron-los-resultados-84841.pdf> Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP) (2020).

Encuesta de SADOP: Encuesta Nacional “Contanos para cuidarte”, realizada a ocho mil docentes privados de todos los niveles. Recuperado en
<https://sadop.net/tag/encuesta/>

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNS, Argentina

Autor/a: Rocío Aldana Selesán

Director/a: Mg. Silvina Spagnolo (UNS)

Co Director/a: Mg. Laura Rosana Iriarte (UNS)

Jurado: Mg. Andrea Montano (UNS)

Lic. Carolina Fernández Coria (UNS)

Mg. Silvina Spagnolo (UNS)

Fecha de defensa: 4 de junio de 2021

**INCLUSIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LAS PROPUESTAS DE
ENSEÑANZA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DE LOS PROFESORADOS DE
LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR**

Rocío Aldana Selesán³⁴

rselesan@gmail.com

Esta reseña da cuenta del trabajo de investigación realizado para una tesina de grado, la cual buscó comprender la manera en que las/os estudiantes de 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.

La formación de las y los docentes en nuestra sociedad es objeto permanente de investigación en educación. Las condiciones actuales en las cuales se forman y, posteriormente, desarrollan su trabajo se ven contextualizadas por la sociedad del conocimiento (Drucker, 1969; 1994).

En este sentido, las tecnologías digitales son un componente que no puede dejar de considerarse a la hora de pensar los cambios que sufre continuamente el trabajo docente. Como señalan Montero y Gewerc (2018) “su presencia ha configurado nuevas formas de enseñar y aprender y provocado un sin fin de demandas y expectativas para la

³⁴ La reseña fue elaborada por el equipo editorial de “Entre Tesis y Tesistas. Anuario de Ciencias de la Educación” y revisada por la autora.

escuela y el profesorado, ¿qué condiciones se han dispuesto para afrontarlas?” (p.2). Es por esto que, comprender la manera en que estas/os se forman en nuestra institución para trabajar en la actualidad ocupa aquí el principal interés.

Luego de una revisión documental exploratoria realizada sobre los planes y programas de estudio pertenecientes a los profesorados de la Universidad Nacional del Sur, se observó que algunos de ellos poseen asignaturas específicas que contemplan otros saberes, además del uso didáctico de Tecnologías de la Información y la Comunicación (de aquí en más TIC). En estos casos, las TIC se incorporan como saberes instrumentales y técnicos en relación con determinados programas, aplicaciones o recursos que se consideran deben ser adquiridos por las/os futuras/os profesionales.

A partir de aquí surgieron los siguientes interrogantes: ¿de qué manera las y los estudiantes incluyen las tecnologías digitales en sus propuestas de enseñanza en el marco de su formación docente inicial? ¿Por qué decidieron incluir las tecnologías digitales en sus propuestas de enseñanza? ¿Cómo resultó esa inclusión en la práctica y qué facilitadores u obstaculizadores encontraron? ¿Cuáles son los sentidos que le otorgaron a tal inclusión durante esa formación?

Con el fin de responder a estas preguntas, se planteó como 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. Y como objetivos específicos: sistematizar y describir la inclusión de las tecnologías digitales en las planificaciones de clase elaboradas por las y los docentes en formación; indagar en la comparación de motivos, facilitadores y obstaculizadores que las y los estudiantes refirieron al incluir las tecnologías digitales como estrategia didáctica en el marco de sus propuestas de enseñanza; e identificar los sentidos que estas/os le otorgaron a su formación docente inicial en relación al desarrollo de sus competencias digitales.

La búsqueda bibliográfica realizada para el estado actual del conocimiento y su posterior análisis, permitió identificar que el estudio sobre la inclusión de tecnologías digitales en la formación docente inicial posee múltiples aristas de potencial indagación. Los aspectos trabajados sobre los que se hizo foco en esta investigación fueron las

propuestas de enseñanza de las/ y los estudiantes, las decisiones tomadas, los resultados de estas planificaciones, y también los sentidos que estas/os atribuyen a su formación en tecnologías.

La presente investigación se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo de alcance descriptivo. El diseño de investigación seleccionado fue estudio de caso, ya que se entiende a éste como un “sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales (...)” (Neiman y Quaranta, 2006, p.220). En esta investigación, el caso es definido por las/os estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional del Sur (egresadas/os en 2019), que llevaron a cabo propuestas de enseñanza diseñadas en el marco de su formación docente inicial para las asignaturas de Didáctica General y Práctica Integradora o Práctica Docente Integradora, según el plan de estudios.

Los instrumentos de recolección de datos se organizaron en tres etapas: exploración de planes y programas de estudio, análisis de planificaciones anuales y diarias, y entrevistas en profundidad semiestructuradas.

La exploración de los planes de estudio de todos los profesorados dictados en la Universidad Nacional del Sur, se realizó con la finalidad de identificar aquellas asignaturas que incluían tecnologías digitales en sus programas.

Para la recolección de las planificaciones, primero se estableció contacto con todas/os las/os egresadas/os del año 2019 de los siguientes profesorados: Administración, Economía, Filosofía, Letras, Historia, Física, Matemática, Química, Química de la Enseñanza Media y Geografía. En un segundo contacto, se les solicitaron sus propuestas de clases correspondientes a las asignaturas de Didáctica General y Práctica Integradora. Esto permitió el análisis documental de 131 planificaciones correspondientes a una muestra de 10 estudiantes.

El análisis documental consistió en la identificación y sistematización de extractos que indicaran la inclusión de tecnologías digitales en estas planificaciones. La información se ordenó en ocho tablas para visibilizar con ejemplos tal inclusión.

Las entrevistas se realizaron a estas/os 10 estudiantes, con el propósito de componer una muestra no probabilística diversa o variada (Hernández Sampieri, 2014)

ya que aquí se buscó “mostrar distintas perspectivas (...), documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (p.387). Como consecuencia del aislamiento social preventivo y obligatorio decretado por el gobierno nacional ante la crisis sanitaria causada por el COVID-19, las entrevistas se llevaron a cabo mediante videollamadas, a través de la plataforma Zoom.

En las entrevistas se profundizaron tres cuestiones. En primer lugar, se indagó sobre la elaboración de las propuestas de enseñanza en relación con la recepción por parte de la cátedra de Práctica Profesional, la manera en que se desarrolló el proceso de escritura y, luego, la aplicación en el aula considerando diversos facilitadores y obstaculizadores que pudieron surgir en ese escenario. En segundo lugar, se buscó conocer los motivos y sentidos de la inclusión de tecnologías digitales de acuerdo a los diversos niveles (transversal, intermedia e instrumental) que se observaron en el análisis documental previo. Y, en tercer lugar, se indagó acerca de los modos de apropiación referidos por las y los estudiantes en cuanto a su formación en competencias digitales. El propósito fue enriquecer el análisis documental previo, entendiendo que este tipo de entrevistas ofrecen la oportunidad de aclarar y repreguntar en una interacción directa, personalizada y espontánea (Sautu y Dalle, 2005).

Como consideraciones y reflexiones finales de la tesina, se mencionan las siguientes.

Por un lado, la sistematización y descripción de la inclusión de tecnologías digitales presente en las planificaciones de clases, permitió identificar los momentos de las programaciones en los cuales se produjo esta inclusión, así como las herramientas y recursos que las y los estudiantes utilizaron. De esta sistematización surgieron tres tipos de inclusión, la instrumental, la intermedia y la transversal, las cuales permitieron profundizar la indagación de estas propuestas.

Por otro lado, el análisis de las entrevistas realizadas permitió responder los dos objetivos específicos siguientes. En cuanto a facilitadores y obstaculizadores, las y los docentes en formación refirieron para ambos casos, tanto las condiciones institucionales, como las de accesibilidad, la planificación del tiempo y, de igual modo, el rol de las/os docentes coformadoras/es y tutoras/es.

Para una comprensión más profunda y transversal de las entrevistas, se procedió a entender el proceso de inclusión de tecnologías digitales que las/os docentes en formación realizaron dentro de tres etapas. En primer lugar, se reconoció la apropiación, es decir, todos los momentos en que las/os estudiantes se apoderaron de la importancia de estas herramientas. Dentro de esta instancia, se discriminaron: el proceso autoformativo, la formación docente inicial y la relación con compañeras/os de estudio y colegas. En segundo lugar, se encontró el desarrollo de competencias digitales, es decir, ciertos conjuntos de conocimientos y habilidades que les permiten llevar adelante su práctica profesional en relación al uso de las tecnologías digitales (Zabalza 2003). Finalmente, los niveles de inclusión, en donde se tomaron como referentes los planteados por Maggio (2012), es decir, el nivel de inclusión efectiva y el de inclusión genuina. Dicho marco teórico permitió generar los indicadores que sirvieron de sustento para realizar la indagación acerca de los motivos que llevaron a las/os docentes en formación a incluir tecnologías digitales en sus propuestas de enseñanza.

En último lugar, en relación con el objetivo específico que buscó identificar los sentidos que las/os estudiantes otorgan a su formación docente inicial en tanto competencias digitales, se concluyó que la totalidad de entrevistadas/os refirieron no haber identificado una propuesta de formación en estas competencias a lo largo de su carrera de grado. De igual modo, las/os mismas/os resaltaron el contexto de pandemia como un determinante para comprender la importancia de ser capaces de utilizar estas herramientas en su práctica docente actual, y del rol que debería adoptar la propuesta pedagógica de la universidad frente a esta realidad.

En cuanto a posibles líneas de acción, se resalta la importancia de generar espacios específicos de aprendizaje en competencias digitales dentro de la formación docente inicial. En este sentido, se considera valioso recomendar la creación de talleres, seminarios o inclusive materias específicas, dirigidas al desarrollo de competencias digitales dentro de la formación docente inicial de las carreras de profesorado de nuestra universidad.

Asimismo, es fundamental que tanto la inclusión de tecnologías como el desarrollo de competencias digitales, no queden sujetas a factores externos que dependan

de la iniciativa de las/os docentes en formación, sino que sea acompañada de una propuesta institucional que reconozca estas últimas como centrales y determinantes para poder llevar a cabo la práctica profesional en los tiempos actuales.

Se espera que esta tesina sea un aporte que permita visibilizar el valor de incluir tecnologías digitales para el desarrollo de las competencias digitales -que se abordaron a lo largo del análisis de los datos-, al momento de pensar los ámbitos profesionales en los que nuestras/os futuras/os egresadas/os de carreras docentes tendrán que desempeñarse y en su práctica profesional integral.

Referencias bibliográficas

- Drucker, P.F. (1969). La era de la discontinuidad. Información Comercial Española. ICE: *Revista de Economía*, (431), 15-33.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. México, Interamericana editores.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Montero, L. Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia*, (56), Artículo 3.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa, S.A.
- Sautu, R. y Dalle, P. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Zabalza, M.Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.