

# Revista de Educación



# 19

ISSN 1853-1318  
ISSN 1853-1326 (en línea)  
Año 11 - Número 19  
Enero - Abril 2019



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





# Revista de Educación



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



## REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

### Autoridades:

Decana: Dra Silvia Sleimen

Vicedecano (cargo de la Secretaria de Investigación): Dr. Federico Lorenç Valcarce

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria de Coordinación: Mag. Marcela Ristol

Secretaria de Extensión: Prof. Paula Gambino

Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa: Prof. Pablo Coronel

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Sonia Bazán

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dra. María Marta Yedaide

AÑO XI – N° 19

Enero – Abril 2020

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

### Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Compaginación: Lic. Braian Marchetti

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

## **REVISTA DE EDUCACIÓN**

**Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata**

**DIRECTOR:** Luis Porta (UNMDP/CONICET)

**SECRETARÍA:** Laura Proasi (UNMDP)

**Canje Institucional:** Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

**Auxiliar administrativa:** Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

### **COMITÉ EDITORIAL**

Ma. Graciela Di Franco – Universidad Nacional de La Pampa

Marcelo Vittarelli – Universidad Nacional de San Luis

Sonia Bazán – Universidad Nacional de Mar del Plata

Silvia Branda – Universidad Nacional de Mar del Plata

### **COMITÉ DE REDACCIÓN**

María Cristina Martínez (UNMDP)

Emilia Garmendia (UNMDP)

Cristina Sarasa (UNMDP)

### **COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL**

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentin Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

Edith Litwin – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolívar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramírez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfi na Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

# Sumario

• EDITORIAL	<i>Las pedagogía(s) doctoral(es) en clave narrativa. Cartografías biográficas e investigativas en la formación de posgrado.</i> Luis Porta, Jonathan Aguirre y Jamile Borges.....	9
• ARTÍCULOS	<i>Razones que justifican la reflexión acerca de lo pedagógico</i> <i>Reasons that justify the reflection on the pedagogical in the</i> <i>postgraduate races</i> Liliana Sanjurjo .....	19
	<i>El Campo de la las Prácticas en la formación del profesorado</i> <i>The Field of Practices in teacher training</i> María Graciela Di Franco.....	49
	<i>Reflexões e decisões didáticas sobre práticas do ensino virtual de escrita de tese de pós-graduação</i> <i>Reflexiones y decisiones didáticas sobre prácticas de enseñanza virtual de escritura de tesis de postgrado</i> <i>Reflections and didactic decisions about virtual teaching practices of postgraduate thesis writing</i> María Isabel Pozzo.....	67
	<i>La instancia de evaluación en la formación de posgrado. Un acercamiento narrativo a los pre-dictámenes y la defensa oral de tesis doctorales</i> <i>The evaluation instance in postgraduate training. A narrative approach to pre-opinions and oral defense of doctoral theses</i> Luis Porta y Jonathan Aguirre .....	89
	<i>Animarse a la autoetnografía. La posibilidad de desaprendernos y re-(de)-construirnos en el proceso de escritura de tesis</i> <i>Encourage self-ethnography. The possibility of unlearning and re-constructing ourselves in the thesis writing process</i> Silvia Siderac .....	109
	<i>Pedagogías doctorales en escenarios volátiles: Dimensiones condicionantes en la composición de una narrativa que las nombre</i> <i>Doctoral pedagogies in volatile scenarios: Conditioning dimensions in the composition of a narrative that names them</i> María Marta Yedaide .....	117
	<i>Tesis doctoral: tres relatos autobiográficos</i> <i>Doctoral thesis: three autobiographical stories</i> Cristina Martínez.....	129
	<i>Apuntes para la construcción de una Historia de la Pedagogía Doctoral en Argentina</i> <i>Contributions for the Construction of a History of Doctoral Pedagogy in Argentina</i> Patricia Weissmann .....	143
	<i>Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica</i> <i>The solitudes of the doctoral students. A pedagogical approach</i> Ana María Bertolini .....	163

# Sumario

	<b><i>Narrativa autobiográfica en la construcción de una tesis doctoral. Análisis de una experiencia</i></b> <b><i>Autobiographical narrative in the construction of a doctoral thesis. Analysis of an experience</i></b> Sebastian Adolfo Trueba.....	185
	<b><i>Las políticas públicas de formación docente en inclusión de tecnologías desde el enfoque narrativo. Experiencias del trabajo de campo a través del diario autoetnográfico</i></b> <b><i>Public policies for teacher training on technologies' inclusion from the narrative approach. The auto-ethnographic diary on field work experiences</i></b> Braian Marchetti .....	197
	<b><i>La crítica existencialidad de lo enseñoprendido</i></b> <b><i>The existential criticism of enseñoprendido</i></b> Diego García Ríos .....	215
	<b><i>La co-formación de la identidad doctoral: reflexiones en torno a mis vivencias</i></b> <b><i>The co-formation of the doctoral identity: reflections on my experiences</i></b> Graciela Flores .....	225
	<b><i>Aprendizajes en torno a una travesía doctoral: polifonías posibles</i></b> <b><i>Learning around a doctoral crossing: possible polyphonies</i></b> Claudia De Laurentis .....	241
	<b><i>La edificación de un hogar doctoral. Reflexiones sobre trayectos doctorales compartidos</i></b> <b><i>Building a doctoral home. Reflections about shared doctoral paths</i></b> Mariela Gómez y Luciana Salandro.....	255
	<b><i>Un camino largo y sinuoso</i></b> <b><i>A long and winding road</i></b> Mariana Buzeki.....	271
	<b><i>Pensar la investigación imaginando mundos. Narrativa e imaginación en la (re)construcción de la cultura escolar</i></b> Sebastián Perrupato.....	283
• ENTREVISTA	<b><i>Entre senderos biográficos y travesías profesionales. La pedagogía de la formación doctoral en una conversación con Viviana Mancovsky. “En ese hablar de la experiencia, amanecerá tu propia voz...”</i></b> <b><i>Between biographical paths and professional crossings. The pedagogy of doctoral training in a conversation with Viviana Mancovsky. “In that talk of experience, your own voice will dawn ...”</i></b> Jonathan Aguirre y Luis Porta .....	303
• RESEÑAS tesis	<b><i>La Formación del Profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el ciclo de formación docente de los profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.</i></b> Tesisista: Claudia De Laurentis .....	329

# Sumario

	<b><i>El Campo de las Prácticas Profesionales en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa</i></b>	
	Tesista: María Graciela Di Franco .....	335
• RESEÑAS libros	<b><i>Investigación, “zapatos” y singularidad: Una reseña. Comentario de Libro Guedes, A.O; Ribeiro, T. (2019). Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu</i></b>	
	Danise Grangeiro.....	343
	<b><i>Didáctica y videojuegos, una invitación para enseñar y aprender. Reseña de libro Lion, C. y Perosi, V. (comps.) (2019). Didácticas lúdicas con videojuegos educativos. Escenarios y horizontes alternativos para enseñar y aprender. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.</i></b>	
	Braian Marchetti .....	349
• RESEÑAS encuentros	<b><i>(II Encuentro Internacional de Educación “Educación Pública: Democracias, derechos y justicia social” Tandil, 4, 5 y 6 de diciembre de 2019. Simposio 14: Trayectorias, experiencias, cultura y cotidianeidad escolar. Coordinadoras: Carina V. Kaplan y Marcela Leivas</i></b>	
	Eduardo Devoto y Matías Boxer .....	355
• EVENTOS	<b>EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2020 .....</b>	363



# ***Sumario***



## Las pedagogía(s) doctoral(es) en clave narrativa. Cartografías biográficas e investigativas en la formación de posgrado.

Luis Porta<sup>1</sup>, Jonathan Aguirre<sup>2</sup> y Jamile Borges<sup>3</sup>

Delory- Momberger, en su obra *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada* sostiene que “lo narrativo es el lugar donde la existencia humana toma forma, en que ésta se elabora y se experimenta a partir de la construcción de una historia” (2012:40). Los procesos formativos de quienes transitan los variopintos caminos del posgrado asumen singularidades y espacialidades que solo logran visibilizarse al momento de narrarlos. Al colocarle palabras, lenguajes y sentires a las experiencias vividas en los trayectos doctorales, la narrativa deviene en bálsamo catalítico desde donde sostenerse para continuar navegando la aventura emprendida. Asimismo, narrar las múltiples y complejas experiencias de formación que acontecen en doctorados, maestrías y especializaciones, se torna potente no solo para quienes las relatan, sino para aquellos futuros tesisistas y directores que resignifican cotidianamente la tarea de investigar en el marco de sus estudios superiores.

El iniciar un trayecto doctoral implica, como veremos a continuación, no solo aprender y (des)aprender epistemologías, prácticas y conceptualizaciones, es esencialmente, un cambio identitario en el cual se ponen en juego dimensiones subjetivas y profesionales que movilizan la totalidad de los sentidos del sujeto. Un sujeto que, en el habitar del proceso, deviene en autor de saberes y conocimientos nuevos (Mancovsky 2013; Porta, 2018).

Dicho proceso formativo, desde ciertas perspectivas académicas hegemónicas es presentado como solitario, hostil y extenuante. No negamos lo laborioso y exigente que, por momentos se vuelve el camino de formación, pero optamos por alejarnos de estas concepciones y apostar por trayectos pedagógicos y educativos en donde la dimensión colectiva, afectiva y emancipatoria sean la centralidad y no meros condimentos periféricos. Por ello consideramos que el trayecto doctoral no solo está constituido por la cursada de seminarios y talleres, por la confección de los planes o proyectos de tesis, trabajos de campo, vínculos con los directores, la redacción final del trabajo de investigación, o la defensa oral del mismo. Dicho trayecto asume una polifonía narrativa de experiencias biográficas y profesionales que constituyen la base de una habitabilidad más humana en los espacios de formación doctoral.

Desde estas cartografías interpretativas, entendemos a las pedagogía(s) doctoral(es) no como un concepto monolítico o estático. Más bien las asumimos desde su condición polisémica a partir de la cual cada tesisista y cada director pueden aportar desde sus narrativas (auto)biográficas aquellos aprendizajes y desaprendizajes

que han podido hilvanar en cada etapa del trabajo, sus diversas experiencias de formación en el país o en el extranjero, las particularidades de cada programa de doctorado, la propia administración del tiempo destinado a la investigación e incluso sus alegrías, ansiedades, temores y satisfacciones que fueron emergiendo según fue avanzando cada una de sus tesis. Pensar de este modo los procesos educativos que se despliegan en los doctorados, las maestrías o las especializaciones habilita a practicar pedagogías que creen y (re)creen relaciones humanas más sensibles en donde la prioridad sea el acompañamiento a los tesisistas, empatizar con sus trayectos biográficos de formación, y co-habitar las múltiples travesías doctorales desde una alteridad más hospitalaria.

En este contexto, el Dossier *“Pedagogía(s) Doctorale(s) en clave narrativa. Territorios vitales, colectivos y afectantes del trayecto doctoral en la Educación Superior”* se convierte en un potente espacio de reflexión y (re)significación de experiencias educativas. Los trabajos presentados no solo interpelan la supuesta linealidad de los procesos formativos en los posgrados, sino que grafican narrativamente itinerarios de formación en donde vida, profesión, emociones e identidad se configuran en un entramado pedagógico destacable que posibilita un *ser y estar* en el nivel superior mucho más amable y alternativo.

El presente monográfico se enmarca en el número 19/2020 de la Revista de Educación que publica el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y está compuesto por diecisiete artículos, una entrevista, una reseña de tesis, además de comentarios de libros y eventos. Autores nacionales e internacionales abonan la producción del presente dossier dotándola de una riqueza epistémica-metodológica particular. El lector podrá observar en el recorrido textual que en el interior de los artículos yacen experiencias de formación disímiles entre sí, polifonías de voces diversas y maneras múltiples de abordar la temática.

El artículo que inaugura el dossier tiene como autora a **Liliana Sanjurjo** y se denomina *Razones que justifican la reflexión acerca de lo pedagógico en las carreras de posgrado*. La reconocida investigadora parte de su propia experiencia biográfica como tesisista, directora y docente en vistas a reflexionar sobre la necesidad de indagar las problemáticas curriculares y didácticas de los posgrados. El artículo, desde un estilo narrativo, reflexivo y analítico, no solo contextualiza la dinámica que asumen los estudios de posgrado en nuestro medio, sino que sistematiza algunas contribuciones teóricas y prácticas para el abordaje de lo pedagógico de las carreras de este nivel. Un aporte significativo que realiza la autora es el de incluir en la reflexión tanto a los doctorados como a las maestrías en educación ya que ambos posgrados comparten las mismas problemáticas en su despliegue. El segundo trabajo que compone el monográfico se titula *El Campo de la las Prácticas en la formación del profesorado*.

Allí **Graciela Di Franco** reflexiona en torno a las prácticas educativas en procesos formativos, particularmente las destinadas al aprendizaje para la actuación docente. La autora, apelando a un registro experiencial, problematiza el componente práctico del curriculum a partir de la implementación de un nuevo plan de estudio de un profesorado universitario. El trabajo se enmarca en el recorrido de una investigación curricular que entiende al Campo de las Prácticas desde la urdimbre tejida por categorías políticas, curriculares y geográficas que abordan la multiterritorialidad. El texto ponemos énfasis en dos dimensiones: por un lado los sentidos de la formación en territorios de práctica y por otro las prácticas de conocimiento, de comprensión e intervención conceptualizadas en el estudio.

En *Reflexões e decisões didáticas sobre práticas do ensino virtual de escrita de tese de pós-graduação*, **Maria Isabel Pozzo** describe algunas reflexiones y decisiones en torno a prácticas de enseñanza virtual de la escritura de tesis de posgrado. Específicamente, aquellas que se refieren a la mediación pedagógica del docente, entendida como reflexiones sobre cómo presentar información para la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, crear un clima de camaradería, promover la participación, fomentar el intercambio y establecer la autocrítica. El cuarto artículo que se presenta se titula *La instancia de evaluación en la formación de posgrado. Un acercamiento narrativo a los pre-dictámenes y la defensa oral de tesis doctorales*. Allí **Luis Porta y Jonathan Aguirre** abordan cuestiones ligadas a una instancia del proceso de formación doctoral poco abordada por las producciones académicas como lo es la evaluación final de la tesis. Para quienes transitan estos caminos la espera de los pre-dictámenes y la consecuente defensa oral se vuelven un páramo tensionante, en donde se pone en juego todo el proceso vivido. En este artículo los autores analizan diversos pre-dictámenes de un programa de doctorado en educación considerando que dichos registros permiten, a los futuros tesisistas, contemplar las particularidades a las que los jurados prestan atención al momento de evaluar los trabajos de titulación en el posgrado universitario. Dicha instancia al tiempo que desmitifica el proceso de evaluación, posibilita, una preparación más adecuada de la consecuente defensa oral de las tesis.

El artículo de **Silvia Siderac** denominado *Animarse a la autoetnografía. La posibilidad de desaprendernos y re-(de)-construirnos en el proceso de escritura de tesis* presenta un relato autoetnográfico en donde la autora revisita y narra su propio itinerario vivencial del proceso de formación de doctorado. En sus líneas, se refleja lo personal y lo colectiva que se vuelve la narrativa. Siderac nos presenta así un relato plagado de diálogos y presencias, sin las cuales el texto nunca hubiera existido y el proceso no se (re)significaría. **María Marta Yedaide** con su trabajo *Pedagogías doctorales en escenarios volátiles: Dimensiones condicionantes en la composición de una narrativa que las nombre* nos otorga un ensayo argumentativo crítico acerca de la conformación de un campo muy poco explorado en la universidad por su

reciente surgimiento como es el caso de las pedagogías en la formación doctoral. El artículo da cuenta de una potencialidad epistémico-política descolonial que advierte sobre la necesidad de nombrar y reflexionar sobre pedagogías doctorales- en plural- en tiempos donde los condicionantes ético- onto-epistemológicos atentan con la posibilidad de vivir y habitar sentidos pedagógicos otros. El ensayo, casi como un manifiesto, posibilita re-pensar el campo de la “formación cuaternaria” desde coordenadas que discuten, resisten, y luchan las concepciones y prácticas modernas, coloniales y hegemónicas. El séptimo artículo que vertebra el presente dossier se titula *Tesis doctoral: tres relatos autobiográficos* cuya autora es **Cristina Martínez**. Allí, la misma Cristina, va narrando en primera persona distintos relatos que dan cuenta de la colectividad, afectividad y emotividad que puede sentirse y vivirse junto a otros en un trayecto formativo particular como lo es un doctorado.

*Apuntes para la construcción de una Historia de la Pedagogía Doctoral en Argentina* tiene como autora a **Patricia Weissmann**. El trabajo recorre los aportes conceptuales e investigativos de dos investigadoras, Viviana Mancovsky y Lorena Fernández Fastuca, en relación a la Pedagogía Doctoral como una nueva alternativa de educación en Argentina. Por su parte, **Ana María Bertolini** en su artículo *Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica* explora un punto nodal en el despliegue de los procesos formación. La autora presenta los hallazgos de su tesis doctoral desde la cual pudo advertir las soledades que fueron testimoniando sujetos en formación de cuatro programas de posgrado universitarios nacionales. Soledades y colectividades atraviesan el texto y posibilitan reflexiones en torno al trabajo individual y grupal que acontece la escritura de las tesis doctorales.

En *Narrativa autobiográfica en la construcción de una tesis doctoral. Análisis de una experiencia*, **Sebastián Trueba** comparte, desde su propia narrativa, los avances, mesetas y descubrimientos que él mismo fue transcurriendo en su trayecto doctoral comprendido entre el 2014 y el 2019. Para ello, el autor, utiliza como principal insumo, un registro autoetnográfico construido en paralelo a la tesis y que una vez terminado, fue incluido como parte de un capítulo del informe final de investigación. En la misma línea, **Braian Marchetti** en el artículo *Las políticas públicas de formación docente en inclusión de tecnologías desde el enfoque narrativo. Experiencias del trabajo de campo a través del diario autoetnográfico* presenta el devenir de su investigación doctoral desde un registro narrativo alternativo. El autor documenta sus experiencias vividas en la instancia de trabajo de campo mediante un diario que va completando en la medida que avanza en su investigación descubriendo y (re)descubriendo sus propias emociones, sentidos, hallazgos e interpretaciones.

**Sebastián Perrupato** con su trabajo denominado *Pensar la investigación imaginando mundos. Narrativa e imaginación en la (re)construcción de la cultura escolar*, al tiempo que se pregunta ¿Qué nos aporta el enfoque narrativo en la

(re)construcción de las prácticas y de las experiencias cotidianas de los docentes y estudiantes que forman parte de un pasado lejano? ¿Cómo utilizar el enfoque narrativo en la historia de las instituciones educativas? ¿Cómo (re)construir la cultura escolar de una escuela a partir de narrativas que no existen ni son factibles de ser formuladas? Presenta al comienzo de tu trabajo un relato autobiográfico sobre sus comienzos en el doctorado, sus búsquedas, e intereses en torno a la historia de las prácticas educativas. El autor entrama reflexiones epistémico-metodológicas en torno al enfoque narrativo junto con su propia narrativa de experiencia doctoral. Por su parte el artículo de **Diego García Ríos** titulado *La crítica existencialidad de lo enseñaoaprendido* interpela no solo los sentidos y significados de los procesos de formación en el posgrado, sino que rupturiza la forma de producir conocimientos y divulgarlos dentro de los márgenes que, la “academia”, establece. El autor a partir de una breve reflexión conceptual presenta un entretrejo de palabras, devenidas en acción poética, que condensan todo el proceso recorrido en los cuatro años que transitó dentro de la Maestría en Práctica Docente de la Universidad de Rosario. La poesía presentada por García Ríos nos invita a sumergirnos en una textura emocional que moviliza la lectura y habilita *formas otras* de decir y narrar los aconteceres en la formación cuaternaria.

El siguiente artículo que compone el monográfico se denomina *La co-formación de la identidad doctoral: reflexiones en torno a mis vivencias*. En él, **Graciela Flores**, expresa reflexiones en torno a sus vivencias durante el trayecto formativo correspondiente al Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación (UNR). La narrativa vincula vivencias personales con aportes de la filosofía, de allí emergen algunos ejes de pensamiento: la identidad doctoral como identidad narrativa que deviene como tal en una escena narrativa donde la ética es relación, la formación como co-formación donde las relaciones intersubjetivas son centrales, la patética de la formación donde intervienen las afecciones, y las peculiaridades del vínculo pedagógico entre director y doctoranda según sus apreciaciones experienciales. **Claudia De Laurentis**, por su parte, en el escrito titulado *Aprendizajes en torno a una travesía doctoral: polifonías posibles* explora dos aspectos centrales que abonaron su investigación en el doctorado. En primer lugar, una experiencia comunitaria que derriba el mito del trabajo doctoral en solitario. Talleres y seminarios metodológicos se convirtieron, para la autora, en espacios de construcción compartida que acompañaron la formación, el trabajo de campo y la redacción del informe como verdaderos talleres habitados por artesanos en formación. En segundo lugar, la posibilidad de incorporar la propia voz, y la polifonía que esos talleres y los participantes de la investigación produjeron en su experiencia por medio de la práctica autoetnográfica.

En *La edificación de un hogar doctoral. Reflexiones sobre trayectos doctorales compartidos* **Mariela Gómez** y **Luciana Salandro**, las autoras plasman conjuntamente

la(s) forma(s) en que sus dos trayectorias doctorales, en principio, independientes, se conjugan y potencian. En el texto, se presentan los relatos biográficos de cada una de las autoras para, luego, describir cómo estos trayectos convergen en un espacio común. En ese sentido, discurren en torno a la génesis de un espacio de taller que las imbrica y constituye en algo que excede la suma de trayectorias. En otras palabras, lo expresado en el artículo se trata, por un lado, de una reflexión teórica de corte autoetnográfico en torno a una(s) experiencia(s) de tránsito doctoral. Por otro, es un alegato en favor de construir espacios colectivos de formación en el posgrado. Un alegato en favor de la búsqueda de la irregularidad, de la imperfección, como motores de búsqueda y creación de trayectos de formación e investigación más significativos y creativos. El último artículo que compone el presente dossier se titula *Un camino largo y sinuoso* en el cual, **Mariana Buzeki** recorre algunos elementos que fueron obstáculo en su camino de formación doctoral, como así también mencionar aquellos que facilitaron arribar al resultado deseado, luego de una ardua labor, en ocasiones, en soledad. Asimismo, en el transcurrir del relato, la autora aporta su experiencia al diseño de dispositivos y recursos institucionales de acompañamiento en la realización de esta tarea, que la mayoría de las veces, se vivencia con impotencia, ansiedad y decepción.

En la sección de **Entrevistas** se presenta una conversación de **Jonathan Aguirre** y **Luis Porta** con **Viviana Mancovsky** denominada *Entre senderos biográficos y travesías profesionales. La pedagogía de la formación doctoral en una conversación con Viviana Mancovsky. “En ese hablar de la experiencia, amanecerá tu propia voz...”*. En el diálogo entablado con la Dra. Mancovsky, a partir de sus propios senderos biográficos y profesionales, se (re)visitan los aspectos y complejidades constitutivas de la denominada pedagogía de la formación doctoral. Dicha conversación, pensada desde la metáfora del viaje, se cimentó a partir de tres estaciones de significados. La primera de ellas versó en torno a los propios avatares doctorales de la entrevistada, las huellas de sus maestros y directores y las motivaciones iniciáticas en el estudio de la formación doctoral. La segunda estación contempló cuestiones propias de la pedagogía doctoral en tanto objeto de estudio y las particularidades que asume dicho trayecto para quien lo habita, tanto para directores como para tesis. Y por último, la tercera estación atraviesa dimensiones del orden de lo afectivo, lo colectivo, lo metafórico y lo proyectivo en el campo de la pedagogía en el nivel de posgrado. La entrevista, en un tono cálido y generoso, permite situarnos desde diversos prismas interpretativos que nos ayudan a (re)conocer, (re)significar y comprender los imbricados pero apasionados acontecimientos del camino doctoral en palabras de una de las especialistas más reconocidas en la temática.

La sección **Reseña de Tesis** está conformada por los comentarios de las tesis doctorales de **Claudia De Laurentis** denominada *La Formación del Profesorado:*



*Identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el ciclo de formación docente de los profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.* Y la de **María Graciela Di Franco** denominada *El Campo de las Prácticas Profesionales en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa.* Las mismas se realizaron en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

En **Reseñas de Libros Danise Grangeiro** nos comparte su comentario de la obra *“Pesquisa, alteridade e experiencia. Metodologias minúsculas”* de Adrienne Ogeda Guedes y Tiago Ribeiro ambos colegas de la Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil. Por su parte **Braian Marchetti** reseña el libro *“Didácticas Lúdicas con videojuegos educativos. Escenarios y horizontes alternativos para enseñar y aprender”* de Carina Lion y Verónica Perosi de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Por último, completan la sección de **Reseña de Encuentros Eduardo Devoto y Matías Boxer** presentando el II Encuentro Internacional de Educación “Educación Pública: Democracias, derechos y justicia social” realizado en la ciudad de Tandil los días 4, 5 y 6 de diciembre de 2019.

Convidamos a los lectores a degustar este número de la Revista de Educación que busca visibilizar y reflexionar dimensiones escasamente indagadas en el campo de la formación posgradual. Como hemos podido recorrer en este monográfico pensar en pedagogía(s) doctorale(s) no se trata, exclusivamente de una educación de posgrado formalizada, sino más bien se trata de maneras de educar no lineales. En estas formas otras de educar, interviene el oficio del profesor, los desplazamientos y reposicionamientos identitarios, los aprendizajes y desaprendizajes profesionales, el vínculo entre directores y tesis, motivaciones y enseñanzas, procesos de filiación, soledades y colectividades, la emotividad, y la afectividad. Entender las pedagogía(s) doctorale(s) desde este entramado narrativo y biográfico nos compromete a (re) inaugurar *formas alternativas de ser, estar y narrar* los cotidianos del posgrado, explicitando trayectorias, vidas, contextos, historia, lecturas y escrituras que hagan a los doctorados, las maestrías y las especializaciones caminos más amenos de transitar.

### Referencias Bibliográficas.

Delory-Momberger, C. (2012) *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada.* Natal: EDUFERN.

### Notas

1 Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e

Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP) e Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor Titular Regular con dedicación exclusiva de la Cátedra Problemática Educativa. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed- UNMdP). Director de la carrera de posgrado Especialización en Docencia Universitaria (UNMdP) y del “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC- UNMdP).

E-mail: [luisporta510@gmail.com](mailto:luisporta510@gmail.com)

2 Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Secretario de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades/UNMdP. E- mail: [aguirrejonathanmdp@gmail.com](mailto:aguirrejonathanmdp@gmail.com)

3 Docente e investigadora de Pos-Afro-Centro de Estudios Afro-Orientales y de la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Bahía (Brasil). Doctora en Antropología (UFBA). Directora del Museo Afro Digital y coordinadora del proyecto de la Fábrica Ideas. Correo electrónico: [jamile.ufba@gmail.com](mailto:jamile.ufba@gmail.com)

# Revista de Educación



## ***ARTÍCULOS***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## Razones que justifican la reflexión acerca de lo pedagógico en las carreras de posgrado.

### Reasons that justify the reflection on the pedagogical in the postgraduate races

Liliana Sanjurjo<sup>1</sup>

#### Resumen

Las carreras de posgrado en nuestro país y en la región, comienzan a organizarse y multiplicarse a partir de la década de los 90, sobre todo las dedicadas a las Ciencias Sociales en general, a Educación en particular. Debido a la insuficiencia de posgraduados en Educación, desde la década del 2000 en adelante, fui convocada para desarrollar seminarios en diversas carreras de posgrado en el país, para ser jurado o directora de tesis, para constituir comisiones asesoras de carreras en el país y en el extranjero. Coincidiendo con colegas que han pasado tempranamente por experiencias similares, destaco la sensación de incertidumbre que generaban esas tareas, lo que dio lugar a la construcción de diversos espacios de reflexión y socialización de esas prácticas. Esas experiencias han sido altamente subjetivantes en mi propia formación y en la construcción de mis preocupaciones actuales. Mis aportes a la problemática que nos convoca

#### Summary

Postgraduate careers in our country and the region, begin to organize and multiply from the 90s, especially those dedicated to Social Sciences in general, to Education in particular. Due to the insufficiency of postgraduates in Education, from the 2000s onwards, I was summoned to develop seminars in various postgraduate careers in the country and in abroad. Coinciding with colleagues who have gone through similar experiences early, I highlight the feeling of uncertainty generated by these tasks, which resulted in the construction of various spaces for reflection and socialization of these practices. These experiences have been highly subjective in my own training and in the construction of my current concerns. My contributions to the problema that summons us emerge from these experiences. Reason why the article adopts a purely narrative style in some sections, reflective and analytical in othres, in order to systematize some theoretical and practical contributions.

se desprenden de esas experiencias. Motivo por el cual el artículo adopta un estilo netamente narrativo en algunos tramos, reflexivo y analítico en otros, con la finalidad de sistematizar algunas contribuciones teóricas y prácticas. El análisis se centra en las problemáticas curriculares y didácticas de los posgrados, ya que los estudios cuantitativos y de los factores externos que inciden en el desarrollo de los procesos investigativos y en la finalización de las tesis han sido abundantes en los últimos años; también los referidos específicamente a la escritura académica. Pero son escasos, todavía, los aportes que se focalizan en la construcción y desarrollo de los diseños curriculares y en las prácticas pedagógicas en este nivel. El artículo está organizado en cuatro ítems. El primero está dedicado a analizar el contexto en el que se desarrollan los posgrados en nuestro medio. En el segundo, analizo algunos mitos y creencias que obturan la reflexión acerca de lo pedagógico en los posgrados. A continuación, incluyo la descripción y el análisis de experiencias que personalmente me aportaron a esa reflexión y, por último, intento justificar la validez de contribuir en la construcción de una Pedagogía Doctoral.

**Palabras clave:** pedagogía doctoral; reflexión; socialización; mitos; creencias; tradiciones

The analysis focuses on the curricular and didactic problems of postgraduates, since quantitative studies and external factors that affect the development of research processes and the completion of theses have been abundant in recent years; also those referred specifically to academic writing. But there are still few contributions that focus on the construction and development of curriculum designs and pedagogical practices at this level. The article is organized into four items. The first is dedicated to analyzing the context in which postgraduate courses are developed in our environment. In the second, I analyze some myths and beliefs that obstruct the reflection about the pedagogical in postgraduate courses. Next, I include the description and analysis of experiences that personally contributed to that reflection and, finally, I try to justify the validity of contributing to the construction of a Doctoral Pedagogy.

**Key words:** doctoral pedagogy; reflection; socialization; myths; beliefs; traditions

Fecha de recepción: 16/09/2019 Primera Evaluación: 30/11/2019 Segunda Evaluación: -- Fecha de aceptación: 04/12/2019
---

## Introducción

En primer lugar, quiero agradecer la invitación del equipo de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, destacar la oportuna decisión de dedicar un dossier al tema “*Pedagogía(s) Doctorale(s) en clave narrativa. Territorios vitales, colectivos y afectantes del trayecto doctoral en la Educación Superior*” y los objetivos que el equipo se propuso. He compartido y comparto con algunos integrantes del equipo diversos proyectos relacionados con la formación en los posgrados y la preocupación por cómo mejorar las propuestas curriculares y didácticas. Cómo favorecer los procesos formativos –altamente subjetivantes– ha sido motivo de conversaciones, discusiones y experiencias. La convocatoria a sistematizarlas resulta un desafío motivador.

Como sabemos, las carreras de posgrado en nuestro país y en la región, comienzan a organizarse y multiplicarse a partir de la década de los 90, sobre todo las dedicadas a las Ciencias Sociales en general, a Educación en particular. Personalmente, me siento implicada y convocada a reflexionar sobre este tema porque mi vida personal y profesional ha estado atravesada por esa situación histórica. Cursé mi doctorado en esa década y fui la primera graduada como Doctora con mención en Ciencias de la Educación de la UNR. No fue tarea sencilla, no solamente por las dificultades compartidas con la mayoría de mis colegas –realizar el doctorado

sin licencia, sin subsidio, con exceso de cargas académicas y familiares–, sino que a ello se agregó la dificultad de que la Universidad, aferrándose al artículo N° 39 de la Ley de Educación Superior –derogado luego por las gestiones de Edith Litwin cuando ocupó el cargo de Coordinadora del Programa Nacional de Formación Docente– ponía reparos para la presentación de mi tesis, a pesar que había sido admitida en la carrera y había aprobado la totalidad del cursado.

Aunque pueda parecer sólo un dato autorreferencial, considero interesante comentarlo, pues muestra algunos hitos históricos en la lucha que debimos dar, docentes dedicados al ejercicio profesional, en contra de tradiciones academicistas y lógicas elitistas en cuanto a los posgrados, superadas en los discursos, pero metidas en los recodos de las prácticas y de las decisiones políticas. Para que se entienda la afirmación anterior, debo recordar que el artículo mencionado volvía atrás en relación al derecho que tenía todo graduado de Nivel Superior de continuar estudios de posgrados. En mi caso personal, era profesora titular concursada en la UNR, dirigía desde hacía tiempo investigaciones y había publicado libros y artículos. Pero dado que, cuando cursé el profesorado, la carrera de Ciencias de la Educación no existía en la Universidad Nacional de Rosario, debí hacerlo en un Instituto de Nivel Superior. Y la Universidad, aún después de derogado el mencionado artículo, siguió manteniendo el criterio que quienes habían cometido “el pecado original” de realizar algún

trayecto formativo de Nivel Superior fuera de esa institución no tenían derecho de cursar carreras de posgrado. Es loable que ese criterio haya sido superado hoy y, tanto la UNR como otras universidades del país, hayan abierto sus puertas para asumir uno de los objetivos previsto en sus estatutos: contribuir con el desarrollo profesional de los docentes de distintos niveles del sistema educativo, a través de propuestas sistemáticas y con reconocimiento académico, como son las distintas ofertas de posgrado. Pero, es destacable que esta situación se debió a las luchas libradas por el reconocimiento de ese derecho.

Debido a la insuficiencia de posgraduados en Educación, desde la década del 2000 en adelante, fui convocada para desarrollar innumerables seminarios en diversas carreras de posgrado en todo el país, para ser jurado de muchísimas tesis y para dirigir otras, para constituir comisiones asesoras de carreras en el país y en el extranjero. Coincidiendo con colegas que han pasado tempranamente por experiencias similares, destaco la sensación de incertidumbre que generaban esas tareas. Motivo por el cual construimos diversos espacios de reflexión y socialización de esas prácticas.

Esas experiencias han sido altamente subjetivantes en mi propia formación y en la construcción de mis preocupaciones actuales. También, derivaron en mi comprometida participación en la elaboración de diversos proyectos de posgrado y en la dirección del equipo de investigación que aborda problemáticas

relacionadas con el tema que nos ocupa. Por otra parte, mi desempeño en el grado ha contribuido a formarme y valorar los enfoques cualitativos en la formación y en la investigación –especialmente los biográfico-narrativos– y a cuestionar los cuantitativos positivistas muy vigentes en ciertos momentos históricos.

Mis aportes a la problemática que nos convoca se desprenden de esas experiencias. Motivo por el cual el artículo adopta un estilo netamente narrativo en algunos tramos, reflexivo y analítico en otros, con la finalidad de sistematizar algunas contribuciones teóricas y prácticas. El análisis se centra en las problemáticas curriculares y didácticas de los posgrados, ya que los estudios cuantitativos y de los factores externos que inciden en el desarrollo de los procesos investigativos y en la finalización de las tesis han sido abundantes en los últimos años; también los referidos específicamente a la escritura académica. Pero son escasos, todavía, los aportes que se focalizan en la construcción y desarrollo de los diseños curriculares y en las prácticas pedagógicas en este nivel.

Si bien la propuesta se dirige a la construcción de una posible Pedagogía Doctoral, es válido aclarar que incluiré en el análisis a las Maestrías académicas, pues comparten problemáticas comunes con los Doctorados, por cuanto ambos tipos de carreras tienen como objetivos la formación en investigación en campos específicos. Las Especializaciones y Maestrías profesionales tienen otros objetivos; sobre éstas últimas todavía



hay reunida escasa experiencia en el área de las Ciencias Sociales en nuestro país. No obstante, muchas cuestiones relacionadas con la estructuración de los planes de estudio y sobre todo con las propuestas didácticas al interior de los espacios curriculares pueden resultar orientadoras, también, para esas carreras. Me focalizaré, especialmente, en el análisis de los posgrados referidos a Educación.

El artículo está organizado en cuatro ítems. El primero está dedicado a analizar el contexto en el que se desarrollan los posgrados en nuestro medio; en él hago referencia, brevemente, tanto al contexto institucional y normativo como a las características de los estudiantes y docentes. En el segundo, analizo algunos mitos y creencias que obturan la reflexión acerca de lo pedagógico en los posgrados. A continuación, incluyo la descripción y el análisis de experiencias que personalmente me aportaron a esa reflexión y, por último, intento justificar la validez de contribuir en la construcción de una Pedagogía Doctoral.

### **Contexto en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en los posgrados**

Si bien sobre este punto se ha realizado muchas investigaciones en los últimos años, de las que se desprenden aportes teóricos interesantes, es necesario hacer algunas referencias relativas a la normativa, a lo curricular, al colectivo docente y a las características del estudiantado, pues ello permite

comprender el surgimiento de inconvenientes y preocupaciones.

En cuanto a los aspectos normativos y curriculares, a partir del amplio despliegue que tuvieron los posgrados en nuestro país, fundamentalmente, en la última década del siglo pasado y la primera de éste, se fue avanzando, significativamente, en acuerdos reguladores que, por una parte, garantizan criterios más o menos comunes. Pero por otra, a veces suponen un encorsetamiento atado a las tradiciones del nivel en las que predominaron los criterios utilizados históricamente para las carreras relacionadas con las ciencias básicas y experimentales, criterios que no siempre respetan la complejidad y especificidad de las carreras relacionadas con las Ciencias Sociales. No obstante, también en la última década se ha avanzado en experiencias alternativas de acompañamiento de los procesos investigativos, a través de formatos curriculares novedosos –jornadas, fórum, talleres diversos, encuentros, tutorías socializadas, entre otros–, en la revisión del rol del director y de la pertinencia de los trabajos solicitados en cada uno de los seminarios y talleres.

Como característica frecuente de los diseños de posgrado, se puede destacar que las maestrías, en general, conservan una estructura de cursada más intensa y que los doctorados, en cambio, prevén mucho más tiempo para el trabajo autónomo o bajo la supervisión del Director. En general, todas las carreras que finalizan con una tesis basada en una investigación depositan muchas

expectativas en la función del Director. Es llamativo que, no obstante, si bien está normada esa función en los reglamentos de las carreras, se prevén escasas o nulas participaciones sistemáticas y formales de los Directores en el desarrollo curricular. Algunas experiencias en marcha, como ser convocarlos a participar en jornadas de socialización de los proyectos, en tutorías socializadas, entre otras, muestran la riqueza y necesidad de esas interacciones. En cuanto a la modalidad de cursado de los Doctorados, son muy variadas las propuestas, pero predomina la exigencia de un núcleo de espacios obligatorios de formación en investigación y epistemología y otras obligaciones curriculares –relacionadas con la temática de la tesis– a definir con el Director y a ser aprobada por las Comisiones Académicas.

Las diferencias y relaciones entre las Maestrías académicas y los Doctorados dejan pendiente la discusión acerca de si es necesario el cursado consecutivo de ambas carreras –como lo es en otros países–, si es acreditable parte del cursado de la Maestría para un Doctorado o si deben establecerse otros tipos de articulaciones. Esta discusión adquiere mayor relevancia en los posgrados de Educación, por cuanto se ofrece a docentes de muy diversa formación de grado, muchos de ellos sin formación pedagógica sistemática. Por lo que se espera que el posgrado los inicie o profundice la formación en investigación, pero también los inicie en los temas educativos y/o pedagógicos. Lo que suele resultar una tarea difícil de cumplir en la

escasa cursada que se prevé para el Doctorado. Por otra parte, al tener que iniciar a gran parte de los estudiantes en la “alfabetización pedagógica”, se ofrecen seminarios comunes de formación en las problemáticas pedagógicas en lugar de los que, en los Doctorados, deberían ser electivos de acuerdo a los temas de tesis. Son notables las diferencias entre los cursantes de Doctorados en Educación que previamente han realizado una maestría o una especialización y aquéllos que se inician simultáneamente en los temas pedagógicos y en la investigación. Lo que da cuenta –y así lo expresan los estudiantes– de los procesos subjetivantes que produce el paso por una carrera de posgrado. También se notan esas diferencias –a la hora de defender las tesis– entre quienes han realizado Doctorados con escasa o nula cursada de seminarios en los que se aprenden los procesos investigativos (2) y aquéllos que han cursado varios espacios de esa formación.

Acompañando la proliferación de posgrado se desarrollaron gran cantidad de investigaciones de corte cuantitativo sobre el nivel cuaternario, las que permitieron reunir información relevante sobre el estado de estas carreras en el país (Marquina y Ferreiro, 2015; Fernández Fastuca, 2018; entre otros). Por otra parte, son destacables las investigaciones y lo producido teóricamente acerca de las dificultades que presentan los estudiantes en relación a la escritura académica (Arnoux, Carlino, 2005, 2009; entre otros), sobre las dificultades en la finalización de las

tesis (Villagra, Casas, 2010; entre otros) y acerca de la figura del Director (Hidalgo, Pasarella, 2009; entre otros). Esos estudios y nuestra propia experiencia permiten delinear algunas características del colectivo docente a cargo de los posgrados, de los estudiantes y las principales dificultades con las que se encuentran unos y otros. Además, han mostrado la necesidad de profundizar, a través de investigaciones cualitativas y focalizadas, los aspectos pedagógicos del posgrado.

Un último aspecto a destacar, en relación a la normativa y lo curricular es que, en general, no están previstos dispositivos de articulación y de interacción entre los docentes que desarrollan los diferentes espacios curriculares. Desde el punto de vista pedagógico esto genera una dificultad importante, pues por más que se trate de un diseño curricular muy bien articulado, sabemos que una cuestión es el diseño curricular y otra su desarrollo. La articulación durante el proceso de desarrollo puede mejorar, notablemente, un diseño.

Esta última consideración nos lleva a mencionar algunas condiciones relacionadas con los profesores que se desempeñan en los posgrados. Si bien la normativa para la aprobación de los posgrados ha ido creciendo en exigencias, éstas no fueron acompañadas en la misma medida por políticas de financiamiento. Por lo tanto, gran cantidad de posgrados relacionados con Educación se autofinancian o se desarrollan por extensión de funciones, lo que va en desmedro de la dedicación

que los docentes pueden ofrecer a estas actividades. Pero, las exigencias mencionadas prevén un alto grado de formación del plantel docente. Motivo por el cual, en general, se trata de docentes que no se dedican exclusivamente al posgrado, muy por el contrario, son demandados para múltiples tareas académicas. Esa situación garantiza, por un lado, docentes de alto nivel en la temática a cargo, pero con dificultades de tiempo. Algunos de ellos, incluso, no viven en el mismo lugar en donde se desarrolla la carrera.

Todos esos factores atentan en contra de la posibilidad de prever dispositivos de articulación, como ser reuniones o jornadas, entre los docentes y con los Directores de tesis. En algunas carreras se prevén dispositivos alternativos, tales como reuniones parciales o la presencia en el desarrollo de los seminarios de algún miembro del equipo coordinador, quien es el encargado de llevar a cabo la tarea, más o menos sistemática, de realizar sugerencias, de hacer de entramado entre los distintos desarrollos. Pero, todavía hay casos en los que se convoca a docentes sólo porque reúnen las condiciones formales para serlo, sin garantizar que esté compenetrado del proyecto. Subyace a esta forma de gestionar los posgrados el presupuesto que para garantizar el buen desarrollo de un proyecto pedagógico basta que un equipo de técnicos lo elabore y luego se cuente con docentes formados en cada una de las temáticas.

En cuanto a los estudiantes que cursan los posgrados relacionados

con Educación, se trata de un colectivo sumamente heterogéneo en muchos aspectos: edades, formación previa, antecedentes en la docencia, motivaciones personales y académicas. Esta heterogeneidad –cuando el docente logra aprovecharla– suele ser una característica que enriquece tanto las prácticas pedagógicas como a los sujetos que participan de ellas. Pero, tal como se señaló más arriba, la gran cantidad de docentes sin formación pedagógica sistemática previa suele ser una dificultad destacada por las investigaciones sobre el tema. Tal como señala Villagra

“... se trata de un colectivo docente conformado en su mayoría por quienes *por primera vez*: a) acceden al conocimiento pedagógico como objeto de estudio; b) abordan una investigación de carácter educativo; c) elaboran una tesis de posgrado y d) encaran la “escritura” de un nuevo género con un lenguaje ajeno al de su campo disciplinar.” (2014: 480)

Además de estas características, específicas de los estudiantes de posgrados relacionados con Educación, comparten con los estudiantes de otros posgrados las incertidumbres que provoca el paso de ser reproductor, enunciador de los enunciados de otro, a ser productor, autor de sus propios enunciados. El proceso que supone el paso de formular una enunciación repetitiva a una enunciación creativa, en relación al tipo de escritura que, en general, desarrollan en el grado, es dificultoso porque cambia el destinatario y el género discursivo y, por ende, el estilo. (Arnoux, Carlino)

Se desprende de todo lo anterior que reducir el análisis de las dificultades a los factores externos a las carreras –falta de tiempo, experiencia en la escritura, sistema exclusivamente credencialista– es cuanto menos simplificador e invisibilizador de los compromisos pedagógicos que supone gestionar y/o desempeñarse como docente en carreras de posgrados.

### **Mitos y supuestos acerca del aprendizaje en el posgrado, consecuencias en la enseñanza**

Las tradiciones pedagógicas aún hoy presentes en el Nivel Superior han sido objeto de innumerables e interesantes análisis. Entendemos por tradiciones:

“configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 1995: 20).

Tanto la tradición academicista como la artesanal, se han trasladado, casi sin mediación, desde el Nivel Superior al posgrado. El academicismo hace referencia a la creencia que para enseñar bien un contenido sólo hace falta saberlo, sin atender a las dificultades que origina su comprensión para quienes aún no

se lo han apropiado. En general, esta tradición va acompañada por la creencia que la docencia se aprende y se lleva a cabo artesanalmente, sólo a través de la experiencia personal como estudiante o al lado de un docente experimentado. Se trata de un modelo de enseñanza altamente reproductor y acrítico que desvaloriza la formación pedagógica de los docentes. (Sanjurjo, 2017) Tanto la tradición academicista como la artesanal se encuentran metidas en los recodos de las prácticas de las carreras de posgrado, aún en las de Educación.

“La *tradición academicista* pone el acento exclusivamente en el contenido a enseñar, negando la necesidad de formación pedagógica. Se trata, también, de una tradición... con efectos doblemente perjudiciales en las carreras de Educación particularmente, por cuanto promueve la reproducción de modelos acríticamente internalizados”, (Sanjurjo, 2014: 20)

y naturaliza la creencia en la inutilidad de ayuda pedagógica en la enseñanza con adultos. Esta tradición desemboca en una particular concepción epistemológica del contenido a enseñar y en una modalidad de “enseñanza que desconoce los procesos de mediación que se llevan a cabo, tanto durante la enseñanza como durante el aprendizaje. Es decir, que considera que el conocimiento es una entidad (Entel, 1985) que el docente tiene que depositar en el estudiante.” (Sanjurjo, 2014: 20)

Steiman (2019) cruza el concepto de tradiciones con el de mitos –acuñados

sobre todo en la tradición academicista– persistentes en la Educación Superior y a veces agudizados en la Pedagogía Doctoral. En palabras del autor,

“Los mitos, en lo cotidiano, logran una existencia prácticamente invisible, logran hacerse incuestionables y designan sin ocultar, pero deformando o cambiando el sentido. Así los mitos transforman una construcción histórica en una naturaleza universal, universalizándola.

Todas nuestras relaciones sociales están atravesadas por relaciones narrativas. Estos relatos plantean un determinado escenario que atraviesa y referencia los discursos compartidos. En ese cruce de relatos se entraman también casi todos los mitos que compartimos. También las prácticas sociales de las cuales participamos se construyen así sobre los mitos que las designan.” (p. 42)

El primer mito que analiza es el que designa *del puro saber*, haciendo referencia a la convicción que basta con saber el contenido para poder presentarse en la clase sin haber pensado didácticamente la clase, que basta estructurar la clase desde la lógica teórica del contenido a enseñar, lógica que suprime la lógica didáctica. Este mito “se configura asumiendo la profesión docente como una no-profesión y construyendo la práctica de enseñar a partir de la profesión de origen.” (Steiman, 2019:42)

El segundo mito lo denomina *de la sana predisposición*. Se refiere con él al posicionamiento frente a los estudiantes, percibiéndolos “como naturalmente

predispuestos a aprender sin otro tipo de mediaciones necesarias” (p. 43). Se entiende, desde esta lógica, que para comprender basta con atender y escuchar. No se percibe al grupo de estudiantes como tal, por lo que no se reconoce que “hay sujetos con experiencias de vida, estilos cognitivos y formas de apropiación del saber distintas” (p. 43). No se prepara la clase pensando en la multiplicidad de recursos didácticos necesarios para garantizar la apertura de diversas puertas (Litwin, 1997) a la comprensión.

El tercer mito es el *del único ordenamiento posible*, refiriéndose a la creencia que la clase sólo puede ser pensada en términos de secuencia, de “sucesión de actividades en las cuales hay un único ordenamiento: primero debe presentarse la teoría y luego, en caso de haberla, la práctica.” (p. 43) Este mito se asienta en argumentos narrativos acerca de la relación lineal entre teoría y práctica, en donde la teoría siempre precede a la práctica, la que es entendida como mera aplicación. Se desconoce a la práctica como posible fuente de construcción y/o de comprensión de teoría.

El cuarto mito es el de *la autosuficiencia de la clase*, desde el cual se le asigna al discurso docente la característica de verdad única y válida. La clase es el principio y el fin de la comprensión y del aprendizaje. Sólo “requiere del estudio posterior que amplifica la verdad que ya circuló en el aula y alimenta, a la vez, las narrativas que sostienen la primacía del apunte de clase [o el power utilizado] por

sobre los textos” (p. 44).

Podríamos agregar a estos mitos, otros supuestos, creencias, pre-concepciones que suelen obturar el compromiso pedagógico de las prácticas docentes en los posgrados. Una “cuestión obturante de la discusión acerca de la Didáctica en el Nivel Superior [compartida en las prácticas pedagógicas del posgrado] tiene que ver con *pre-concepciones acerca del aprendizaje y de la enseñanza* que, aunque insostenibles teóricamente, perduran en las prácticas, tanto áulicas como institucionales y políticas. Creencias tales como que el joven o adulto ya no necesitan ayuda pedagógica, que no tienen ideas previas que obturan la comprensión, que la articulación entre teoría y práctica se produce espontáneamente, inclusive que el aprendizaje depende en gran parte de capacidades innatas, perduran en gran parte del colectivo docente del Nivel Superior” (Sanjurjo, 2014: 21).

Como bien señala Steiman, tanto las tradiciones como los mitos, configuran las prácticas pedagógicas, no las determinan, motivo por el cual es posible reflexionar sobre ellas y modificar los patrones que las rigen. Lo mismo cabe decir en relación a las creencias, supuestos y pre-concepciones.

### **Experiencias disparadoras de la reflexión acerca de lo pedagógico en los posgrados**

Me referiré en este ítem a diversas experiencias académicas de las que he participado activamente y fueron



altamente subjetivantes para mis prácticas pedagógicas en los posgrados. Al referirme a cada una de ellas justificaré su inclusión, haré una breve descripción e intentaré destacar los aportes al tema que nos ocupa.

### *Residencia Docente*

En primer lugar, me referiré a mi desempeño como profesora titular de la cátedra de Residencia Docente en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR. Relaciono esta experiencia con el tema que nos ocupa pues, en primer lugar, allí comencé a necesitar de los enfoques cualitativos y a construir dispositivos de formación y de análisis de las prácticas que rompieran con las perspectivas positivistas, aplicacionistas e instrumentalistas. Para ello, fue necesario construir dispositivos basados fundamentalmente en los aportes de los enfoques biográfico-narrativos, sustentados en la escritura narrativa y en la socialización, que permitieran tomar la distancia necesaria para objetivar la propia práctica. Tanto las teorías hermenéutico-reflexivas como las críticas fueron los soportes teóricos para armar el proyecto de cátedra e intentar llevar a cabo la experiencia desde posiciones alternativas a las predominantes al momento del inicio de la experiencia.

Por otra parte, tal como lo desarrollaré más adelante, la experiencia de inicio en las prácticas docentes comparten algunas semejanzas con el inicio en las prácticas de investigación: se trata de experiencias en donde se llevan a cabo

procesos alfabetizadores altamente comprometedores y subjetivantes; el estilo de escritura cambia radicalmente de la que, en general, venían utilizando en la carrera de grado, pues pasan de escribir monografías, de parafrasear a autores a una escritura personal y de alta exposición; son experiencias en la que pueden compartir aspectos con compañeros y tutores, pero que en definitiva la responsabilidad es individual; muchos aspectos de los procesos de aprendizaje pueden ser previstos y planificados, pero la complejidad de los procesos deja espacios importantes para la incertidumbre, la improvisación y la creatividad; en ambas situaciones de aprendizaje es fundamental la generación de procesos metacognitivos y reflexivos que permitan aprender de las resoluciones singulares que se fueron tomando.

En la Residencia Docente se pone especial énfasis en dispositivos que son a la vez formativos y de investigación de las prácticas, tales como: la escritura y análisis de la propia biografía escolar, la escritura y análisis de diarios de clases, las entrevistas en profundidad para ayudar a comprender las razones de las decisiones que se tomaron, las entrevistas de explicitación (Vermersch, 1994), los grupos focales, talleres y ateneos de análisis de las prácticas, las observaciones, registros y análisis. Estos dispositivos apuntan al propósito de contribuir en la construcción de una permanente actitud investigativa, lo cual no supone formarlos como investigadores.

Es importante señalar esta distinción por cuanto en los últimos años han circulado propuestas y se han mantenido discusiones acerca de si en los planes de formación docente deben incluirse espacios para la formación en investigación. Personalmente considero que se trata de dos prácticas profesionales muy complejas como para incluirlas en un mismo diseño formativo. Se corre el riesgo de caer en un “como si” que impide la formación en profundidad y deja la sensación de extrema superficialidad. La formación en investigación es el objetivo primordial de las Licenciaturas; la formación en la docencia es el objetivo primordial de los Profesorados. Pero, la práctica docente reflexiva hace necesario el desarrollo de una actitud investigativa, es decir, de inquietud, apertura, pregunta, insatisfacción ante las respuestas simplificadoras, cuestionamiento, observación, rigurosidad en las interpretaciones. Actitudes centrales a desarrollar en las carreras de formación docente, para lo cual se hacen indispensables los dispositivos mencionados más arriba. Comparto con Steiman que “el análisis de la propia práctica no deja de ser un proceso de construcción de conocimiento que se sostiene en los soportes metodológicos de la investigación cualitativa.” (2019:100) Por ello, requiere de una actitud reflexiva que confluye en muchos aspectos con las prácticas de investigación. Coincido con Steiman (2018), cuando toma la siguiente cita;

A veces se promueve la idea de

que es posible enseñar e investigar, argumentando cuestiones que señalan un marcado relajamiento de las dos actividades. Simplificación de las tareas y desconocimiento de las dificultades son las que se esconden tras la idea del docente-investigador de su propia práctica (Pasillas y Furlan, 1988:31).

Por eso comparto, también, que en la Residencia Docente es más pertinente utilizar la categorización teórica de análisis o reflexión de las prácticas que la de investigación de las prácticas.

#### *Seminario de investigación y talleres de tesis*

Otra experiencia enriquecedora y movilizante, en relación al tema que nos ocupa, ha sido mi desempeño en diversas actividades académicas en los posgrados como profesora, directora de carreras y de tesis, jurado de tesis y miembro de comisiones académicas (3). Desde esas tan diversas funciones se generaron, por un lado, inquietudes relacionadas con la Pedagogía Doctoral y, por otro, la posibilidad de ir construyendo algunas certidumbres. Me detendré especialmente en mi desempeño como docente tanto en Seminarios de Metodología de la investigación como en los Talleres de tesis.

La primera inquietud que comparto se relaciona con la convicción de que quienes nos desempeñamos en esos espacios deberíamos, por una parte, tener una actitud especial de paciencia, contención y acompañamiento indispensable para asumir la tarea



de alfabetización en los procesos investigativos. Por otra, conocer el lugar que ocupa, el espacio a cargo, en el diseño de la carrera –tanto en lo que se refiere a su estructura formal como en cuanto a su desarrollo real– para poder decidir el enfoque, la adecuación de los contenidos y las actividades que se propondrán. Se trata, también de una inquietud válida para los autores de diseños de Doctorados o Maestrías académicas y para los equipos directivos. Preguntas acerca de en qué espacios se aprenderán los contenidos teóricos y las habilidades prácticas indispensables para la concreción del proyecto y del proceso de investigación, acerca de cuáles de esos espacios se hará cargo del análisis de los enfoques epistemológicos de la investigación, cuáles de lo específicamente metodológico –de la “cocina” de la investigación, de la elaboración del proyecto–, cuáles de lo instrumental, cuáles de revisar los procesos de escritura científica y cuáles iniciarán a los tesisistas en los procesos de análisis de la información reunida, es indispensable para garantizar tanto que no haya reiteraciones innecesarias como que no queden baches importantes durante el cursado.

Quienes hemos participado en alguna de las funciones a las que nos convoca el posgrado, sabemos de las dificultades que se originan en alguna de esas desarticulaciones. Ese cuidado debe ser mayor si adherimos a los enfoques cualitativos, pues la investigación cuantitativa centra casi exclusivamente el proceso en el método

y en los instrumentos. Los enfoques cualitativos sostienen que el principal recurso es el propio investigador, por ello su formación se complejiza. Más allá de que es discutible si puede hacerse investigación que no sea cualitativa –pues en definitiva la investigación siempre supone interpretación de la información por más cuantitativa que ésta sea– asumimos la distinción formal que realizan muchos autores entre estos dos enfoques.

Una segunda inquietud es la relativa a la organización de los talleres de tesis. Para referirme a ellos retomo un escrito que había realizado en el 2005, cuando me desempeñaba como docente del los Talleres de Tesis I y II en la Maestría de Educación Universitaria de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. El trabajo fue escrito a solicitud de la entonces Directora de la carrera, Leonor Bella de Paz, para ser incluido en la revista que se iba a iniciar con trabajos de los docentes. La publicación no se concretó, por lo que el trabajo circuló en mimeo.

El mismo comienza con la justificación de la inclusión de la modalidad de taller en las carreras de posgrado. Al respecto se señala, historiando brevemente el taller como formato curricular, que tradicionalmente y durante mucho tiempo prevaleció una exclusiva manera de concebir la organización y parcelación del contenido dentro de un plan de estudio: las materias, disciplinas o asignaturas; en el caso de los posgrados: el seminario. Llamados de una u otra forma, estos recortes más o menos

extensos, prevén la organización del proyecto de trabajo, tomando como eje el contenido conceptual disciplinar.

En los diseños curriculares de las últimas décadas, se reconoce que esos recortes o parcelas de conocimiento y de actividades dentro de un plan de estudio pueden adoptar distintos formatos, en función de los objetivos que cumplen dentro del diseño. Es por ello que, en la actualidad, los recortes se denominan espacios curriculares y éstos pueden adoptar diversos formatos: *disciplina* cuando el eje articulador del proyecto de trabajo es el contenido conceptual, *laboratorio* cuando el eje es la práctica y la experimentación, *seminario* cuando el eje es la investigación y profundización de alguna temática, *taller* cuando el eje es la producción individual y grupal. En todos los casos el proyecto de trabajo articula diversos componentes: objetivos, contenidos, actividades, evaluación, entre otros. Lo que varía es el eje organizador.

El trabajo en taller supone que, si bien se parte de un proyecto previo, el mismo se concreta a partir del esfuerzo autogestionario y la cooperación. Por ello, se requiere una propuesta clara, a la vez flexible y compartida, con un mutuo compromiso de cumplimiento. En el taller se articulan dialécticamente teoría y práctica y se persigue el aprendizaje de procesos. Se espera, entonces, que el taller sea el tiempo y el espacio dedicado especialmente a la producción, en este caso de las tesis. Más específicamente, que en ellos se lleve a cabo la difícil tarea de articular conocimientos diversos,

ajustándolos en función del proyecto personal de tesis. En algunas carreras de posgrado se incluyen, también, talleres de escritura y/o de análisis de materiales de campo. En los talleres de elaboración de los proyectos se persigue realizar una paulatina tarea de despliegue, reescritura y ajuste del proyecto inicial, hasta que quede lo suficientemente explicitado para que las otras instancias puedan continuar con el Director de la tesis.

La diversidad, en relación al estado de desarrollo de los proyectos, cuando inician el taller, suele agregar un grado de complejidad. Llegan a este espacio tesis que no sólo tienen el problema claramente delimitado y el proyecto ampliamente explicitado, sino que, además, se encuentran en la etapa del desarrollo del trabajo de campo. Pero, la gran mayoría inició la carrera teniendo una idea general acerca de un tema de interés, esperando que el cursado del taller le brinde los instrumentos necesarios para concretarla en un proyecto(4).

Por ello, se hace necesaria una meticulosa tarea socializada que permita, en primer lugar, recortar la problemática y definir qué tipo de tesis están dispuestos a abordar (ensayo, investigación teórica, empírica, otras) y desde qué perspectivas lo harán, para luego abocarse al desarrollo del proyecto, a la elaboración de los instrumentos y avanzar en cuestiones relacionadas con el trabajo de campo y la elaboración de los informes. La tarea articulada con los Directores de tesis es

fundamental.

Si bien los talleres se proponen objetivos acordes a cada carrera, es posible identificar propósitos comunes, tales como: revisar los aportes trabajados en los otros espacios curriculares en función de los proyectos de tesis; analizar diversas propuestas de investigación educativa; construir y socializar proyectos de investigación; revisar los propios procesos realizados en relación al proyecto de tesis y a su implementación; construir y aplicar instrumentos; articular conocimientos en función de la elaboración de informes.

Para cumplimentar esos objetivos los talleres, también, abordan contenidos, algunos específicos relacionados con lo metodológico e instrumental, otros para profundizar lo trabajado en espacios anteriores, otros previendo los procesos que continuarán en el campo. Los contenidos a abordar en los talleres dependerán, fundamentalmente, del lugar que ocupan dentro del plan de estudio y de los que se aborden en los otros espacios curriculares, especialmente en los dedicados a lo epistemológico y a lo metodológico.

La propuesta metodológica es un componente central en los talleres, pues a través de ella se van realizando las adecuaciones curriculares necesarias, teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo y de los temas de tesis. En general, se articulan los siguientes dispositivos: desarrollos teóricos, análisis del propio proyecto con guías orientadoras, trabajo en grupos por temáticas afines, trabajo

en grupos por temáticas diferentes, trabajo con casos –en grupos o en plenario–, revisiones cruzadas, análisis de tesis, paneles de interrogadores, exposiciones simuladas de los trabajos, entre otras.

En todas estas actividades es de fundamental importancia la tarea del coordinador, pues requiere que esté, permanentemente, atento a las intervenciones de los tesisistas para ayudarlos a llevar a cabo una tarea de confrontación entre teoría y práctica, de ajuste conceptual y metodológico, para señalar o poner en evidencia posibles incoherencias o desajuste en los proyectos, o tan solo para mostrar otros posibles puntos de vista.

La experiencia transitada en estos talleres permite encontrar coincidencias con autores dedicados al tema, en cuanto a las tensiones e incertidumbres que provoca el proceso de elaboración de las tesis y en cuanto a la necesidad de conocerlas, a los efectos de intentar trabajarlas durante el desarrollo del posgrado. Una inicial, muy habitual, se produce cuando los tesisistas tienen que definir o reestructurar el objeto a investigar, momento en el que suelen enfrentarse a fuertes indecisiones, producto de la tensión entre sus motivaciones y lo que el contexto está determinando como de mayor relevancia. La ampliación del marco teórico, la lectura de otras investigaciones afines, la discusión con investigadores más expertos posibilita el abordaje de esta tensión.

Dado que los proyectos de tesis referidas a problemáticas educativas, generalmente, se encuadran en los enfoques cualitativos, el proceso está siempre atravesado por las tensiones que provoca el hecho que siempre algún otro punto de vista, alguna otra decisión hubiese sido posible. Para trabajar estas tensiones es necesario que los tesisistas aprendan a fundamentar todas y cada una de las decisiones que toman, aprendan cuando concluir y dejar explícita la posibilidad de investigaciones derivadas.

Dos cuestiones requieren especial atención. Una es la referida al recorte del problema, porque es frecuente que consideren posible abordar una problemática demasiado amplia, no abarcable por una sola persona en un tiempo más o menos acotado. Otra se relaciona con los recaudos de coherencia epistemológica que el proyecto de investigación guarde en todos sus componentes. Es habitual que al inicio, tratándose en su gran mayoría de docentes acostumbrados a realizar proyectos de cátedra, confundan un proyecto de investigación con uno de intervención. El interés por modificar la situación que les preocupa los hace perder de vista que el objetivo de la investigación es comprender, conocer sistemáticamente una realidad. Una “corrupción” epistemológica común que cometen es cuando el objeto de investigación delimitado en el título va sufriendo transformaciones en las preguntas de investigación y/o en los objetivos. Cuando pasan a las decisiones

metodológicas toman conciencia de ese corrimiento.

Otro aspecto que insume tiempo y trabajo es la definición de qué tipo de tesis quieren realizar. En general, como en la Universidad Nacional de Rosario es posible realizar ensayos, los tesisistas consideran, a veces, que les resultará más fácil definirse por esta opción, por cuanto temen a la rigurosidad que requiere el proceso metodológico en las investigaciones empíricas. Se hace necesario con-vencerlos –vencer con ellos los temores que les provoca el proceso investigativo– que escribir un ensayo no es lo mismo que realizar una investigación teórica o una monografía y que requiere una profundidad y posición propia frente al tema, lo que lo convierte en un trabajo muy difícil para los principiantes.

Otras dificultades habituales tienen que ver con plantear objetivos específicos que no aportan al general o que pertenecen a otra investigación, plantear objetivos específicos que se confunden con las actividades, falta de conciencia que si no existen datos o no están disponibles no es posible llevar a cabo la investigación. Durante la tarea de análisis de la información suelen intentar subordinar la realidad a la teoría; durante la escritura a veces no logran un equilibrio entre la descripción y el análisis. El taller es el espacio indicado para trabajar estas tensiones, incertidumbres y confusiones. También para la socialización de los procesos, lo que permite neutralizar, en parte, las dificultades que provoca el hecho que

las tesis se llevan a cabo de manera individual. El trabajo colaborativo es nodal para el taller.

#### *Jornada Nacional de Directores de tesis*

Una especial actividad –enriquecedora para el tema que nos ocupa– fue la *Jornada Nacional de Universidades Públicas de análisis y debate acerca de las tesis de maestrías como casos de investigación*, organizada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad Filosofía y Letras de la UBA y la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Participé en su organización junto a Edith Litwin y a Leonor Bella de Paz. La jornada se desarrolló el 18 de noviembre de 2005, en instalaciones de la UBA. Señalamos en el programa que convocaba a Directores de tesis relacionada a temas educativos del país:

El trabajo de dirección de tesis se nos ha presentado como una tarea casi impuesta por la vorágine credencialista que desató el proyecto neoliberal en los últimos años. Sin desconocer ese condicionamiento, estamos convencidos que la formación en investigación debe ser una de las principales funciones de la Universidad. Por ello fuimos asumiendo el oficio un tanto artesanalmente, casi siempre en soledad, sin aprovechar posibles espacios de socialización de nuestro hacer. Es objetivo de este encuentro iniciar una línea de trabajo al respecto, es decir, crear un espacio para compartir experiencias, dudas, interrogantes que hasta ahora solemos

plantearnos solamente en los pasillos de nuestras instituciones. Porque además, preguntar, consultar no siempre parecerían actitudes dignas de un buen Director de tesis.

Al respecto, retomamos las dudas que en su proceso de investigación se plantea Jackson y que al hacerlas públicas sirvieron de guía para muchos de los que intentamos saber algo más acerca de objetos de estudios tan complejos como el aula. Dice en *La vida en las aulas*

*‘¿En qué detenerse y en qué reflexionar entre todas las imágenes y todos los sonidos que uno presencia? Al llegar a este punto comienzo a recurrir a lo que dije antes acerca de la importancia de las corazonadas, las sospechas, las intuiciones y las demás sensaciones de este tipo. En resumen, la regla empírica parece ser: considera lo que te interesa. Sigue tu olfato. Pero para actuar según este consejo es necesario contar con una seguridad y una confianza en uno mismo que no es fácil ni alcanzar ni mantener. Además, ¿cómo evitar el error cuando se sigue el olfato?’*

“La respuesta trivial es, por supuesto, que uno no lo evita. Sentirse desorientado de vez en cuando es parte de la diversión, también, cuando las condiciones son las apropiadas. No obstante, una respuesta más sería apelar a la educación de nuestras sensibilidades, a cómo aprendemos a aguzar nuestro aparato perceptivo y a cómo transformamos lo que sabemos y lo que leemos en hábitos cotidianos para

observar y escuchar mejor (Jackson, 1.999: 87).

Nos planteamos como objetivos: debatir la tarea del Director de tesis, analizar las características de las investigaciones primerizas y sin equipo, formular alternativas para favorecer la concreción de los trabajos de tesis. La jornada comenzó con un panel que integré junto a Edith Litwin; luego se pasó a trabajar en comisiones y culminó con un plenario en el que se leyeron las producciones de las comisiones.

Mi intervención en el panel refirió a las problemáticas que en ese entonces me preocupaban y que aún hoy resultan movilizantes. Explicité allí que la concreción de la Jornada, a la que concurrieron alrededor de ochenta Directores de tesis, daba cuenta de la convicción común acerca del valor de los procesos de socialización profesional –tanto del conocimiento como de las dudas, los avances, las problemáticas–. Me referí, luego, a las analogías que encuentro entre situaciones profesionales que asumí en diversas etapas de mi desarrollo profesional: la tarea de alfabetizadora como maestra de los primeros grados, la tarea de acompañamiento y andamiaje de los procesos que realizan los residentes cuando llevan a cabo las prácticas y la dirección de tesis.

Esa percepción de analogías entre situaciones aparentemente disímiles, desata interrogantes tales como ¿qué semejanzas las relaciona?, ¿qué continuidades podrían señalarse?,

¿qué cuestiones subjetivas movilizan la evocación de alguna etapa anterior ante la tarea de dirigir una tesis?, ¿es posible encontrar explicaciones racionales o son sólo sentimientos o corazonadas lo que las une?

Después de referir a cada una de esas experiencias pude explicitar algunas cuestiones que las identifican. Una de ellas es que se presenta como una paradoja el hecho que, si bien se trata de situaciones sistemáticas, planificadas, para resolverlas echamos mano de buenas teorías, situaciones en las que tratamos de ser rigurosos, pero que por el alto grado de complejidad y singularidad que las caracteriza, requieren también de una cuota importante de creatividad y nos generan mucha incertidumbre. Hay en ellas cuestiones que se van resolviendo o aconteciendo más allá de las previsiones que podamos tomar. Es posible que esa paradoja movilice creencias que podríamos suponer superadas: considerar la tarea exclusivamente artesanal, imposible de ser transmitida o volver a creer más en el insight que en los procesos de construcción.

Otra cuestión común a las situaciones referidas, es que en todas se producen diversos procesos de alfabetización. Alfabetizamos en la lectura y escritura a los niños de los primeros grados; intentamos que los residentes se alfabeticen en cuestiones profesionales cuando realizan sus experiencias de inserción institucional –entendiendo aquí por alfabetización la comprensión y apropiación de nuevos

códigos para resignificarlos en función de la propia práctica—; alfabetizamos en nuevos códigos, para resignificarlos creativamente en las primeras incursiones en la investigación. Caracteriza a todas esas situaciones de alfabetización saltos cualitativos difíciles de explicar, después de procesos lentos, costosos y complejos.

Las situaciones referidas, también, se asemejan a lo que expresa Jackson en la cita que utilizamos en el programa de las Jornadas: requieren mucho de corazonadas, de olfato, de intuiciones, cuestión que muchas veces nos desorienta y nos hace perder la seguridad y la confianza. Además, porque los errores son inevitables, como así también la sensación de que siempre se podría haber hecho mejor o de otra forma. Y por ello, por el alto grado de rigurosidad y de creatividad que estas prácticas profesionales requieren, es que se hace indispensable la socialización de las mismas.

Tenía, en ese entonces, más preguntas que respuestas. Entre otras: **¿es posible acordar** criterios básicos en la investigación en educación que clarifiquen tanto la tarea de los tesisistas como la de los directores y jurados?, **¿cómo hacerlo** de tal manera que sirvan no sólo de orientación, sino de códigos profesionales compartidos?, **¿cómo hacerlo** de tal manera que no encorseten los procesos, sino que los faciliten?, **¿cómo facilitar**, desde el rol del director, la resolución de la tensión rigurosidad/creatividad?, **¿sólo es posible formarse en la investigación artesanalmente?**,

**¿qué lugar le damos a la teoría en esa formación?**, **¿la formación artesanal** contribuirá a reproducir “gajes del oficio”?, ¿atentará contra la construcción de visiones más creativas acerca de la investigación?, ¿qué diferencias habría que contemplar entre una investigación en equipo y la investigación solitaria en que se basa una tesis de posgrado?, **¿la tesis tiene** como objetivo el inicio en la investigación, o debe ser una importante contribución al conocimiento científico?, **¿deben todas las tesis sustentarse en una investigación o son posibles los ensayos?**, **¿es posible y necesario acordar criterios acerca de las condiciones o características que deben reunir estos ensayos?**, **¿qué cuestiones de las carreras de grado, de las maestrías y de los seminarios de doctorado facilitan u obturan la formación en investigación?**, **¿se articulan los trabajos finales** requeridos en los seminarios de posgrado con el trabajo de tesis?, ¿hay relación en cuanto a los niveles de exigencia?

También, me planteaba interrogantes relacionados con la evaluación de las tesis, de las movilizaciones que surgen al sentirnos evaluados como directores cuando nuestros pares evalúan los trabajos que dirigimos. Me preguntaba al respecto: **¿a quién se evalúa cuando se evalúa una tesis?**, **¿con qué criterios aceptamos la dirección de una tesis?**, **¿dirigir tesisistas con algunas dificultades** nos da mérito o demérito profesional? Dicho de otro modo y relacionándolo, nuevamente, con otros procesos de



alfabetización: ¿deberían los directores más experimentados hacerse cargo de los procesos de tesis más complicados o deben quedar a cargo de los directores recién iniciados? Si bien en estos catorce años he podido socializar con otros colegas estas inquietudes es para destacar lo poco que avanzamos en producciones sistemáticas.

También, merece ser difundida la síntesis de lo producido en las comisiones. Participaron de las jornadas, además de Directores de tesis, Directores de carreras de posgrado. Por eso, los aportes refieren a ambas cuestiones. Las coordinaciones de las comisiones plantearon cuestiones relativas a las fuertes exigencias del trabajo del Director en contextos débiles e historizaron el desarrollo de los posgrados en el país. Se discutieron cuestiones relativas a la normativa, a los diseños curriculares y a las dificultades en su implementación. Se enfatizó la importancia de incorporar al Director de tesis en alguno de los trayectos del cursado, de participarlo en reuniones y encuentros sistemáticos y las dificultades que ello supone, tratándose de una función no remunerada. Se destacó que cuando se prevén espacios de construcción colaborativa en el cursado, los trabajos resultan de mayor calidad académica. Pero que, lamentablemente, esa construcción colectiva no se continúa después de finalizado el cursado, convirtiéndose el proceso en un trabajo solitario e individual.

Se explicitaron preguntas acerca de la tarea del Director de tesis, tales como

¿qué pasa cuando el director de tesis es externo a la carrera?, ¿se pierde la intención prevista en el diseño?, ¿cuál es el momento oportuno de la inserción del director de tesis?, ¿cuál es el papel del director en el currículum?, ¿el director de tesis enseña metodología?, ¿implementa talleres de escritura? Se identificó la labor del Director como un trabajo solitario. Por ello, se señaló la importancia de que las tesis dirigidas respondan a intereses del Director y que las temáticas se relacionen con las líneas de investigación que el Director trabaja con su equipo. Se subrayó que dirigir tesistas que son parte del equipo de investigación del Director resulta más productivo.

Además, se destacó la necesidad de revalorizar las diversas ofertas de posgrado, en particular las Especializaciones, ya que cumplen una función académica importante para aquéllos que desean continuar estudios de posgrados, pero que no están interesados en dedicarse a la investigación. Se enfatizó la necesidad que tengan un mayor reconocimiento académico y sean reconocidas para continuar otros estudios de posgrado. Hoy valdrían las mismas consideraciones para las Maestrías profesionales. También, se acordó en la necesidad de diferenciar los criterios de elaboración y de aprobación de las tesis de Maestrías y de Doctorado y de articular sus cursados.

Finalmente, se decidió publicar y socializar lo trabajado en la jornada y continuarlo en otros encuentros. La UNR



se comprometió a dar esa continuidad, cuestión que no fue concretada por múltiples razones.

*Congresos en los que incluimos temas de Pedagogía Doctoral*

Los congresos de AIDU (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria) realizados en la UNR, contemplaron problemáticas relacionadas con la Pedagogía Doctoral. En el internacional, realizado en el 2014 y en el latinoamericano, desarrollado en el 2019, se incluyó –tanto como eje para presentar ponencias como en el formato de simposio organizado desde el congreso– el tema referido a la enseñanza en los posgrados. Decíamos en la introducción a ese simposio en el congreso de 2014(5), el que tuve la oportunidad de coordinar, así como evaluar la importante cantidad de trabajos que se presentaron:

El amplio desarrollo que han tenido en el mundo las carreras de posgrado en las últimas décadas nos enfrenta a nuevas problemáticas y desafíos que merecen ser abordadas en un Congreso como el que hoy nos convoca. Tratándose de carreras dirigidas a un sector que ya cuenta con una formación básica considerable, a veces muy heterogéneo en cuanto a la disciplina de procedencia, también en cuanto a los recorridos profesionales previos, algunas problemáticas clásicas en la enseñanza adquieren una nueva significación en este nivel. Problemas tales como qué requisitos deben reunir los aspirantes, qué modalidad de diseño curricular

favorece los objetivos que el nivel persigue, cuáles son las necesidades que nos plantea la comunidad académica, es posible que el posgrado atienda a las necesidades individuales y sociales de formación, cómo seleccionar el cuerpo docente a cargo de los diversos espacios curriculares, qué competencias académicas se persiguen, qué dispositivos pedagógicos favorecen la apropiación de saberes en este nivel, cómo debe llevarse a cabo la evaluación –tanto de los estudiantes como de la enseñanza y de los diseños–, qué rol debe cumplir el director, qué normativa sería adecuada para acompañar estas experiencias, son algunas de las cuestiones que nos motivan a abrir este espacio.

En muchos países de nuestra región el inicio de la expansión de este nivel se produjo de la mano de políticas neoliberales, lo que dio cabida a críticas respecto de los objetivos que el mercado perseguía a través de las carreras de posgrado. Críticas que dieron lugar a intensos debates y la posterior y necesaria reconsideración de las propuestas, a la luz de proyectos que persiguen la producción y distribución del conocimiento como un instrumento de democratización, crecimiento y justicia social. Superados, en gran medida, los prejuicios acerca de que la expansión de este nivel suponía necesariamente el vaciamiento de contenidos en el grado y la consabida pérdida de valor de las acreditaciones que otorga, se hace posible y necesaria la profundización de discusiones y de producciones que

aborden las problemáticas y los desafíos a la que la expansión nos enfrenta.

Por otra parte, ya se han alzado voces cuestionando proyectos y prácticas que se llevan a cabo en el nivel. Podemos señalar, entre otras críticas, que se fomenta exclusivamente una finalidad credencialista, que se refuerzan modos de enseñanza y de aprendizaje pasivos –los que lejos de promover la autonomía y la reflexión favorecen aprendizajes receptivos-, que en general, los diseños producen mayor fragmentación. Lejos de ignorar esos planteamientos, resulta interesante y necesario repensar los proyectos y las prácticas del nivel, teniendo en cuenta sus finalidades, los sujetos que participan de los procesos, los escenarios actuales, socializando experiencias alternativas y compartiendo preocupaciones y desafíos pendientes. Consideramos además, que la expansión todavía no ha sido acompañada suficientemente por investigaciones y producciones teóricas sobre el nivel.

Entendemos que el posgrado pretende profundizar la formación de los graduados universitarios y de nivel superior con el fin de complementar, actualizar y/o profundizar conocimientos y habilidades que poseen, vinculados al ejercicio profesional, a los avances científico-tecnológicos, a las necesidades sociales, laborales y de producción de nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, la formación en los posgrados se enmarca en el concepto de desarrollo profesional, proceso en el cual los estudiantes asumen el compromiso individual y social de

formarse y contribuir, a través de esa formación, con la mejora del contexto.

La inclusión de este Simposio en el Congreso se enmarca en la convicción que el posgrado puede y debe reforzar el cumplimiento de las funciones prioritarias de la Universidad: el desarrollo de una capacidad crítica, la conquista de la autonomía de pensamiento y la mejora de la capacidad de observar, comprender y contribuir en la mejora global de la humanidad... (Actas del Congreso)

Los trabajos presentados en los dos Congresos refirieron a preocupaciones netamente curriculares y pedagógicas de las carreras de posgrado.

#### *Maestría en Práctica Docente*

Los desarrollos profesionales comentados posibilitaron la construcción del proyecto de Maestría en Práctica Docente, en el que se cristalizaron las experiencias reunidas y, a su vez, fue una fuente de nuevos interrogantes y construcciones teórico-prácticas. El proyecto fue elaborado en co-autoría con Alicia Caporossi y la colaboración de los profesores del plantel docente. Comenzó su desarrollo a finales del 2014, está en curso la tercera cohorte –de la que participan y participaron en anteriores, mastrandos de todo el país y del exterior– y comenzaron a recibirse los primeros graduados.

Se trata de una Maestría de carácter académico por lo que tuvimos muy en cuenta –para organizar su estructura curricular– los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la investigación.

La Maestría se fundamenta en los enfoques hermenéutico-reflexivos y críticos, los que permitieron superar las concepciones instrumentalistas y aplicacionistas de las prácticas y sentaron las bases de una nueva epistemología acerca de su relación con las teorías. Se propone formar profesionales idóneos para: la investigación de las complejas articulaciones entre teorías y prácticas; reflexionar acerca del proceso de construcción del conocimiento profesional docente; comprender y construir herramientas teóricas y metodológicas para la comprensión y mejora de la formación en la práctica docente; apropiarse de una formación comprometida, tanto en el ámbito del trabajo académico, como en los espacios de formulación y ejecución de políticas públicas y en la investigación en general.

Para la organización de la Maestría, en base a la experiencia reunida y la constitución de un equipo de trabajo consolidado, pudimos pensar específicamente en los aspectos pedagógicos, además de los académicos en general. La lectura de la tesis doctoral de Gladys Calvo (6), dirigida por Elisa Lucarelli, titulada “La articulación teoría – práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)” fue un aporte esclarecedor. En ella, la autora investiga los espacios dedicados a la formación en investigación en las carreras de grado, lo que le permite, entre otros aportes, caracterizar distintos enfoques epistemológicos que esos espacios

adoptan, los que inciden en diversas modalidades de enseñanza. Tomamos de ese trabajo las conceptualizaciones que la autora construye para referirse a esos enfoques: epistemológico, metodológico e instrumental. Otro aporte de esa tesis, que fue crucial para nuestras decisiones, es mostrar que en las carreras en las que hay más de un espacio dedicado a la enseñanza de la investigación no siempre se articulan de tal manera que se garanticen esos tres enfoques, necesarios para aprender el proceso investigativo. Muy por el contrario, en muchos casos se reitera y abarca sólo la enseñanza de los enfoques epistemológicos, en otros sólo lo instrumental, quedando, la más de la veces, sin desarrollar lo, específicamente, metodológico, lo que podríamos llamar la “cocina de la investigación”, espacio para aprender no sólo a elaborar el proyecto, sino a comprender la totalidad del proceso y la difícil tarea de entrar al campo, de analizar la información, de construir conocimiento a partir de ella.

Nuestra experiencia en los posgrados, en los que participamos desde diversas funciones, nos permitió darnos cuenta que muchas veces acontecía lo mismo en esas carreras, que en algunos casos el Seminario de Metodología de la investigación reiteraba los enfoques epistemológicos abordados en alguna epistemología y/o abordaba directamente en lo instrumental, por lo que se superponía con cuestiones desarrolladas en los talleres de tesis. Y en éstos se abordaba casi exclusivamente

un armado artesanal de los proyectos y, en el mejor de los casos, se pasaba a la construcción de instrumentos, quedando sin incluirse la enseñanza de análisis del material. Ello nos llevó a poner atención, tanto a la hora de armar el diseño como su implementación, a poner atención en los aspectos epistemológicos, curriculares y didácticos y la articulación necesaria entre los tres.

En relación con los aspectos epistemológicos –enfoques desde los cuales se propone investigar y se intenta guardar coherencia interna en el diseño y su implementación– pusimos mucha atención en la organización de los contenidos mínimos, en la selección de los docentes, en la búsqueda de una articulación permanente, a través de reuniones y del seguimiento del desarrollo de los seminarios y talleres, de tal manera que la línea epistemológica de la Maestría sea respetada, desde cualquiera de las modalidades que permite la investigación cualitativa–etnográfica, biográfica-narrativa, estudio de casos, investigación participante, clínica, entre otras–.

En relación con los aspectos curriculares –selección, jerarquización y secuenciación del contenido– se tomaron diversos recaudos para favorecer la continuidad y finalización de las tesis. Entre otros: la inclusión, como obligación curricular, de dos Jornadas de socialización de las tesis de las que participan tesistas, docentes de la carrera y directores de tesis; reuniones periódicas de tutorías a cargo del equipo de coordinación; la previsión de

separar la inscripción de la admisión, de tal manera que los proyectos de tesis se presenten para su aprobación después de haber aprobado el Taller de Tesis I en el que precisamente se pide, como trabajo final, la elaboración del proyecto de tesis; la solicitud a los profesores de la carrera que todos los trabajos finales focalicen en la tesis – sea apoyando el proceso metodológico, sea para elaborar el marco teórico y el estado del arte, sea para iniciarlos en el análisis de materiales de campo–; el seguimiento constante de parte del equipo de cátedra del desarrollo de cada espacio curricular y reuniones de ajustes con los profesores; las evaluaciones periódicas de parte de los estudiantes del desarrollo de la carrera, lo que posibilita detectar dificultades y prever modificaciones.

Dado que partimos del convencimiento que la propuesta curricular y didáctica puede favorecer u obturar el aprendizaje de los procesos investigativos y, por ende, la finalización de la tesis, hemos discutido y puesto atención en cuanto a en qué momento desarrollar cada uno de los otros espacios curriculares. La intensificación de las horas dedicadas al Taller de tesis y su estrecha articulación con otros espacios, respetando la siguiente secuencia: Seminario de Metodología de la investigación, Epistemología de las Ciencias Sociales, Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría–práctica, Taller de tesis (primera parte), Primera Jornada de socialización de los proyectos, Dispositivos de formación y de

investigación de la práctica, Taller de tesis (segunda parte), Segunda Jornada de socialización de los avances, Taller de análisis de las prácticas –trayecto al cual se van integrando, paulatinamente, los otros seminarios que se relacionan con las posibles temáticas a abordar– fueron decisiones importantes para mejorar los procesos.

Tuvimos dudas acerca de si era conveniente comenzar con el Seminario de Metodología de la investigación –por cuanto allí aprenden a elaborar el proyecto y toman conciencia de la totalidad del proceso que realizarán– o el de Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría-práctica –por cuanto en él se abordan temáticas que son pertinentes para tomarlas como objeto de investigación. Pero, comprobamos que resulta conveniente comenzar con el Seminario de Metodología de la investigación, por cuanto les permite aprender a hacer un proyecto –y eso los entusiasma– y tomen conciencia que les resulta posible hacer el proceso requerido para hacer una tesis. De todas maneras, se les aclara que ese primer trabajo no tiene por qué ser el definitivo, pues el recorrido por la Maestría les puede hacer cambiar de tema. Lo importante es que presentan el trabajo final del Seminario dando cuenta que comprendieron en qué consiste un proyecto de investigación. El trabajo consiste en la presentación –en filminas impresas– de su posible proyecto de investigación. Si bien parece un trabajo sencillo, requiere de lecturas sobre lo metodológico y sobre el objeto de investigación.

Los trabajos finales de seminarios y talleres están estrechamente vinculados, no sólo a la elaboración del proyecto de tesis, sino también al proceso de investigación, siguiéndose la siguiente secuencia: presentación del esquema del proyecto de tesis, elaboración de capítulos del marco teórico, elaboración del estado del arte, construcción del proyecto de tesis para la admisión, escritura y análisis de la propia biografía, construcción y desarrollo de instrumentos, análisis de la información reunida a través de la utilización de algún instrumento.

En cuanto a los aspectos didácticos –cómo se articula teoría-práctica y las actividades al interior de cada espacio y entre los mismos, la integración de trabajos individuales y grupales dinamizadores durante el desarrollo de los seminarios y talleres– mejoran notablemente el interés y la comprensión de parte de los maestrandos y permiten ir realizando adecuaciones sobre la marcha. Para garantizar el desarrollo didáctico coherente con los fundamentos teóricos, hemos implementado –como dispositivo de seguimiento y articulación– que alguien del equipo coordinador presencie el desarrollo de todos los espacios curriculares. Eso ha posibilitado solicitar reajustes o hacer sugerencias en cuanto a la dinámica de las clases, las que resultaron altamente positivas.

La experiencia reunida posibilitó la presentación y evaluación positiva por parte de CONEAU de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales en desarrollo

desde el año 2019. Se trata de una Maestría de carácter profesional, que comparte espacios con la Maestría en Práctica Docente, que no está centrada en los procesos investigativos, sino en las prácticas profesionales, por lo que finaliza con la elaboración y puesta en marcha de un proyecto de intervención en el campo de la formación en prácticas profesionales –en el campo de la salud, de la docencia, de las disciplinas tecnológicas y aplicadas, de las disciplinas sociales jurídicas y económicas– y con el informe de la intervención realizada. Participan del plantel docente profesores de las distintas Facultades de la UNR.

*La investigación de procesos de construcción y de producción de conocimiento en los posgrados*

Con la finalidad de comprender más acerca de los procesos de construcción de los conocimientos acerca de la investigación en los posgrados, el equipo directivo de la Maestría en Práctica Docente está desarrollando una investigación titulada “Los procesos de construcción y de producción de conocimiento en la carreras de posgrado. El caso de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR”, la que a su vez brindará información relevante para evaluar y reorientar el desarrollo de la carrera. El proyecto se basa en el enfoque cualitativo con aportes de las teorías críticas y hermenéutico-reflexivas.

Se pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué

procesos desarrollan los maestrandos para aprender a investigar sobre las prácticas?, ¿cuáles son las expectativas iniciales en cuanto al aprendizaje de los procesos investigativos?, ¿cuáles son las áreas de interés?, ¿qué conocimientos construyen durante el cursado de la Maestría?, ¿qué dificultades se les presenta en las distintas etapas del proceso de investigación?, ¿qué enfoques y tipos de investigación prefieren?, ¿qué razones argumentan en las decisiones que toman?, ¿qué recaudos epistemológicos tienen en cuenta para mantener coherencia y validar procesos realizados?, ¿cuáles son las incertidumbres habituales?, ¿cómo influye la formación inicial en los procesos investigativos?, ¿cómo valoran los contenidos, autores y bibliografía trabajados durante la carrera de Maestría y los dispositivos de formación utilizados?, ¿qué espacios destacan como valiosos para el proceso investigativo?, ¿qué tienen en cuenta para la elección de director y/o codirector de tesis?, ¿qué esperan del director?, ¿cómo valoran sus aportes?, ¿cómo valoran el aprendizaje de los procesos de investigación?, ¿cómo inciden los aprendizajes realizados durante la Maestría en las prácticas profesionales de los maestrandos?

De las preguntas de investigación se desprenden los objetivos que orientan el proceso. Como instrumentos de recolección de información se utilizan: encuestas, entrevistas en profundidad, entrevistas grupales, relatos biográficos y estudio de documentos.



### **A modo de cierre provisorio**

El proceso personal y socializado descrito en los ítems anteriores muestra una evolución de las preocupaciones relacionadas con los posgrados. De las iniciales, centradas en problemáticas normativas y en los factores externos que dificultan la finalización de la carrera por parte de los estudiantes, se fue corriendo hacia la escritura académica y la función de los Directores de tesis. Sin abandonar la producción sobre esas temáticas, en los últimos años las preocupaciones, las discusiones, la investigación y la producción teórica comenzó a abordar cuestiones relativas al currículum, a la didáctica, a otros aspectos relacionados con lo pedagógico, preocupaciones que

nos posibilitaron construir propuestas de cursado novedosas. Lo que permite considerar no sólo necesario y posible pensar en una Pedagogía Doctoral, sino reconocer que estamos en pleno proceso de construcción.

Un desafío nodal es construir modalidades pedagógicas que permitan el acompañamiento académico y emocional necesarios, que abran las puertas y acojan a los que se inician en estos procesos alfabetizadores y, a la vez, posibiliten procesos de formación autónomos y emancipatorios y, tal como se explicita en la convocatoria a la escritura de este dossier, coloquen la propia travesía vital y profesional del sujeto en el centro de indagación.

### **Notas**

- (1) Doctora En Humanidades y Artes, mención en Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora de la UNR, Argentina.
- (2) Me refiero a algunas carreras que se han ofrecido a extranjeros en otros países. También a la modalidad de Doctorado de consolidación que durante un tiempo permitió a docentes con antecedentes de la UNR obtener el título de Doctor a partir del cursado de un taller y de la presentación de la tesis.
- (3) El paso por mi propio doctorado fue altamente subjetivante y enriquecedor para asumir estas nuevas funciones. Los aportes de mi Director de tesis, el Dr. Ovide Menin, de mi co-Director, Prof. Guillermo Colussi, del profesor de Epistemología, Dr. Juan Samaja y de la profesora de Metodología de la investigación, Dra. María Teresa Sirvent marcaron un antes y un después en mi formación en investigación.
- (4) Una problemática que suscita diversas controversias, en cuanto al proyecto de tesis, es la de resolver si la presentación de un proyecto ampliamente desarrollado debe ser requisito de inscripción a una carrera de posgrado o solo debe requerirse la delimitación de un tema y un breve esbozo, para luego desarrollar el proyecto a partir de los aportes de los seminarios y talleres.
- (5) VIII Congreso de AIDU “La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y de nivel superior”. Actas. Abril de 2014- UNR.
- (6) (2014) Participé, en calidad de jurado, de su defensa

## Bibliografía

- Arnoux, E; Borsinger, A; Carlino, P. y otros (2005) La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. <http://msp.rec.uba.ar/revista/docs/006escrituratesis.pdf>
- Bolívar, D. (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación. La Muralla S.A, Madrid
- Calvo, G. (2014). La articulación teoría – práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). UBA. Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005) ¿Por qué no se completan las tesis de postgrados? Obstáculos percibidos por maestrands en curso y magister exitosos. *Revista Venezolana de Educación (Educere)* v.9 n.30 Merida. 2005.
- Davini, M.C. (1995)- La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía de la formación- Bs. As.- Paidós.
- Fernández Fastuca, L (20018) Pedagogía de la formación doctoral. Editorial UAI-Teseo. Buenos Aires.
- Follari, R. (2001) Argentina: el acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria y sus efectos en la dirección de tesis. *Contextos de educación*. Año 4. N° 5. (pp. 98-111). Argentina: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Hidalgo, C. y Pasarella, V. (2009). Tesis y directores: una relación compleja e irregular. En Elvira Narvaja de Arnoux. *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 74-83). Santiago Arcos. Buenos Aires.
- Jackson, P. (1.998). La vida en las aulas. Madrid. Morata
- Litwin, E. (1.997) Las configuraciones didácticas. Buenos Aires. Paidós.
- Marquina, M. y Ferreiro, M. (2015) La formación de doctores en Argentina en el contexto regional y global: tradiciones y políticas recientes. Presentado en V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. *Educación y Futuro: Debates y Desafíos en Perspectiva Internacional*. Buenos Aires. Recuperado a partir de <https://bit.ly/2MIIQ6O>
- Narvaja de Arnoux, E. (2009) Presentación. En Elvira Narvaja de Arnoux. *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 3-9). Santiago Arcos. Buenos Aires.
- Pasillas, M. a.; Furlan, A. (1988) “El docente investigador de sus propias prácticas”. En *Revista Argentina de Educación AGCE*, N° VII, N° 12. Buenos Aires.
- Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homos Sapiens.
- Sanjurjo, L. (comp.) (2009) Los dispositivos de formación en las prácticas. Homo Sapiens. Rosario.
- Sanjurjo, L (2014) Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes. EN *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Noveduc. Buenos Aires



Sanjurjo, L. (2017) Los trayectos formativos de los formadores en prácticas profesionales. Actas del Symposium POIO 2017 "Recursos para un Prácticum de calidad". Poio. España. (pp. 49-60)

Steiman, J. (2019) Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva- Miño y Dávila. Buenos Aires.

Vermersch, P. (1994) L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale. ESF. París

Villagra, A. y Casas, N. (2010) La "falta de tiempo" docente y otros avatares. textos y pretextos que dificultan la elaboración de las tesis. Ponencia presentada en el I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados de Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Villagra, A. (2014) La tesis como "deuda": una problemática a discusión por las carreras de posgrado. <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/AIDU/LIBRO%20DE%20ACTAS%20CONGRESO.pdf>



## ***El Campo de la las Prácticas en la formación del profesorado*** ***The Field of Practices in teacher training***

María Graciela Di Franco<sup>1</sup>

### **Resumen**

Este artículo propone reflexionar en torno a las prácticas educativas en procesos formativos, esas destinadas al aprendizaje para la actuación docente. Nos permitimos problematizar el componente práctico del currículum a partir de la implementación de un nuevo plan de estudio de un profesorado universitario. El trabajo se enmarca en el recorrido de una investigación curricular que entiende al Campo de las Prácticas desde la urdimbre tejida por categorías políticas, curriculares y geográficas que abordan la multiterritorialidad. Del análisis ponemos énfasis en dos dimensiones: por un lado los sentidos de la formación en territorios de práctica y por otro las prácticas de conocimiento, de comprensión e intervención conceptualizadas en el estudio.

**Palabras clave:** práctica; formación docente; investigación curricular; Campo de las Prácticas; reflexión

### **Summary**

This article proposes to reflect on educational practices in training processes, those intended for learning for teaching performance. We allow ourselves to problematize the practical component of the curriculum based on the implementation of a new curriculum for a university teaching staff. The work is part of the path of a curricular investigation that understands the Field of Practices from the warp woven by political, curricular and geographical categories that address multiterritoriality. From the analysis we emphasize two dimensions: on the one hand the senses of training in territories of practice and on the other the knowledge, understanding and intervention practices conceptualized in the study.

**Keywords:** practice; teacher training; curriculum research; Field of Practice; reflection

Fecha de Recepción: 16/10/2019  
Primera Evaluación: 28/11/2019  
Segunda Evaluación: --  
Fecha de Aceptación: 10/12/2019

El currículum es lugar, espacio, territorio, relaciones de poder, trayectoria, viaje, autobiografía, identidad, texto, discurso, documento, documento de identidad.  
(Tadeu da Silva, 1999:1)

La Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa forma profesorexs desde 1971, tomando como base al Instituto Provincial de Profesorado y gestando, según necesidades y posibilidades, una historia institucional próxima a las demandas sociales y laborales de época. De todas las mudanzas operadas hasta hoy —epistemológicas, curriculares, pedagógicas, didácticas y disciplinares— nos centramos, en este estudio, en la última, llevada adelante en 2009. Por primera vez se diseña un plan de estudio que, a los ya históricos Campos de la Formación General, de la Formación Disciplinar y de la Formación Docente, se incorpora como innovación en el ámbito universitario del Campo de las Prácticas. Las prácticas aquí prescriptas están “orientadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos donde se desempeñe profesionalmente” (Resolución N° 228-CS-2009). Esta propuesta supone un cambio sustantivo respecto a la manera de entender la formación, pero también de entender el currículum que da forma al proyecto político y a la enseñanza que se genera en este nuevo trayecto de

formación. El análisis de la innovación, implementación y evaluación ha dado lugar a la tesis doctoral “*El Campo de las Prácticas Profesionales* en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Geografía en la Universidad Nacional de La Pampa”.

En nuestro interés inicial, al reflexionar en torno a la posibilidad de realizar un estudio que contribuyera a la comprensión de las prácticas, de esas destinadas al aprendizaje para la actuación docente, nos permitimos problematizar el componente práctico del currículum de la formación como eje central en torno al cual converge el proceso de formación. La indagación informada se enmarca en la epistemología de la práctica y en la posibilidad de entender el Campo de las Prácticas desde la urdimbre tejida por categorías políticas, curriculares y geográficas que abordan la multiterritorialidad(2). Nos proponemos pensar las multiterritorialidades que se construyen en este campo, en tanto sea el resultado de conflictivos procesos de identificación, delimitación y apropiación material y simbólica en la formación.

En el año 2010, se implementa el primer año de los planes aprobados. Se pone en acto el Campo de las Prácticas, campo que goza de acuerdo discursivo y de fuertes distancias en sus sentidos implícitos. De este modo, lxs docentes de cada cátedra, paralelamente al dictado de los contenidos específicos de la actividad curricular, desarrollan

conocimientos y competencias orientadas a la enseñanza de la disciplina con el propósito de superar la distancia habitual que existe entre formación disciplinar y pedagógica. Por tratarse de un campo multidisciplinario, la coordinación está a cargo de la Secretaría Académica y de un equipo conformado por docentes de la disciplina y de formación docente que acompañarán la tarea de los grupos para las distintas carreras. Al inicio de cada cuatrimestre, se genera una reunión de profesorxs para comentar, discutir, confrontar, intercambiar puntos de vista, propósitos que cada cátedra o grupo de cátedras se propone trabajar, las estrategias que se proponen llevar adelante, las dificultades que buscan analizar y el ámbito donde se llevará adelante la propuesta. En este encuentro, se avanza en el análisis, en la discusión e interpelación de significados y sentidos instituidos, acuerdos y desacuerdos conceptuales y metodológicos de la teoría y la práctica: se activa el trabajo en grupos deliberativos; el diseño y seguimiento de prácticas institucionales; la investigación en la acción y una memoria de la práctica para registrar de manera documental la experiencia.

### **Sentido político de la formación de profesores/as (un territorio en permanente construcción)**

La educación para la democracia es la concepción de formación docente que sostenemos, dado que ofrece la mejor posibilidad de comprender los procesos educativos en los que

estamos involucrados en estos tiempos y favorecer modos de intervención en el mundo. En este sentido, es importante analizar cómo pensar una formación de profesorxs que habilite a potenciar la idea de la educación como acto político en la construcción de subjetividades y en la valoración de la escuela como espacio de poder y de práctica informada. Para ello, es necesario el ejercicio reflexivo de volver la mirada sobre los espacios de formación, sobre el sentido y saberes que exige esa formación.

Trabajamos con la hipótesis provisional de la formación crítica que encuentra en el valor formativo de la práctica un significado inédito, si puede entender la formación en contexto, permanente reflexión, sentido de la otredad y finalidad política en la formación de ciudadanas/os. De allí que la práctica reflexiva como centro de un plan de estudio—entendido este como un proyecto institucional— es una herramienta política e innovadora en los profesorados universitarios.

La práctica reflexiva como herramienta política e innovadora es analizada desde el mandato fundacional de los pedagogos libertarios, desde el sentido de la formación docente en América Latina hoy, y desde las argumentaciones contemporáneas de los y las especialistas en educación de las universidades argentinas. Respecto a la formación docente en Argentina, de la producción investigativa dedicada a estudiar la práctica en la formación docente, hemos seguido la producción de equipos docentes de universidades nacionales: María Cristina Davini (UBA);

Gloria Edelstein (UNC); Susana Barco (UNCOMA), Ovide Menin (UNR), Marta Souto (UBA), Edith Litwin (UBA), Elisa Lucarelli (UBA), Raúl Menghini y Marta Negrin (UNS); Violeta Guyot (UNS); José Alberto Yuni (UNCA); María Elsa Chapato y Analía Errobidart (UNCEN); Liliana Sanjurjo (UNR); Martha Ardiles (UNC); Luis Porta (UNMDP); Andrea Alliaud (UBA); Pedro Luis Barcia y Jorge (Academia Argentina de educación) y Vilma Pruzzo (UNLPam). En relación al sentido de la formación docente hoy en América Latina, Argentina, Brasil, Chile y Colombia ofrecen perspectivas y propuestas de formación diferentes: la experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, que planifica la multidisciplinariedad como criterio curricular, la formación de profesores en Minas Gerais, Brasil, el caso del programa de formación docente de la Universidad ARCIS en Talagante, Chile, y la Licenciatura en Educación para la Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, constituyen cuatro ejemplos contemporáneos a favor del análisis y reflexión de la práctica de la formación.

Estos sentidos contemporáneos hunden sus raíces en los mandatos fundacionales de pedagogos libertarios dado que, desde una mirada crítica, advertimos que esa formación ordenada a consolidar una educación democrática es el sentido contemporáneo y el mandato fundacional de los pedagogos emancipadores y libertarios latinoamericanos Simón Rodríguez, José

Martí y Paulo Freire.

### **Un currículum para la formación docente: territorios de saber, poder e identidad**

Para sostener ese sentido político es necesario analizar la teoría curricular que se materializa en un plan de estudio para la formación de profesoras/es. Para construir ese sentido político encaminado a la construcción de la justicia, nos concentramos en examinar los currículos, entendiéndolo como territorios de saber, poder e identidad. Currículum y multiterritorialidades son los dos ejes centrales de análisis.

Cartografiar la formación y analizar los currículos como múltiples territorios, por un lado, cartografiar esta formación, para lo cual nos ayuda partir del argumento de que el currículum es una construcción cultural, que lejos de entenderse como un listado de saberes constituye una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas (Grundy, 1991), por lo que debe “leerse” en las políticas públicas, en las prácticas docentes, en las decisiones institucionales, analizando las condiciones socio-históricas y políticas en las que se inscribe.

Nada hay más importante, en este sentido, que sostener el argumento freireano de que toda práctica educativa supone un concepto de hombre y de mundo (Freire, 2006). Resulta útil, en este sentido, recuperar la etimología del término relacionando su emergencia con circunstancias sociales, económicas, políticas e históricas específicas de época

y con la formación que se pretende. Esta mención permite entender que, en el curso de esa carrera, nos formamos, nos convertimos en lo que somos; y que, cuando lo asociamos al conocimiento, el mismo está asociado con lo que somos. Por ello, es una cuestión de conocimiento, es una cuestión de identidad y una cuestión de poder (Da Silva, 1999).

“Seleccionar es una operación de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder” (Da Silva, 1999:6). Así, es fundamental preguntarse no tanto *qué* sino por *qué*, *quién se beneficia/perjudica* en esa formación. Varios autores han analizado las tradiciones de reformas en el profesorado y perspectivas curriculares (Liston y Zeichner, 1993; Pinar, 2014). Hemos tomado para este estudio el análisis de Tadeu Da Silva (1999), al compartir que serán las cuestiones del saber, identidad y poder las que ofrecen límites entre las teorías tradicionales, de las críticas y las postcríticas tal como las plantea. Los conceptos que cada una de estas teorías profundiza educan la mirada, estructuran las formas de ver nuestro objeto de estudio. Así, se han enfatizado enseñanza, aprendizaje, evaluación y eficiencia para las primeras; las teorías críticas enfatizan ideología, poder, clase social, reproducción, liberación y resistencia. Con las postcríticas se privilegian los tópicos de identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, saber-poder, discurso, género, raza, etnia,

sexualidad e interculturalidad. Se anticipa así que lo curricular está en el centro, en un territorio complejo, controvertido y necesario.

### **Relación entre teorías y prácticas, teoría y la práctica en la universidad y en la escuela**

El tercer eje de análisis —en relación con el sentido político de la formación y al diseño de un currículum para la formación docente como territorios de saber, poder e identidad— lo constituye la relación entre teorías y prácticas.

Entendemos las prácticas como una forma de poder, como diría Kemmis (1990), tanto para la continuidad social como para el cambio social, que sigue estando en manos de las/os profesoras. En ese sentido, el valor de la práctica, su significado, es algo que se construye, activa el razonamiento práctico y crítico —ampliando los términos aristotélicos y cuyo abordaje ofrece una base para una ciencia crítica de la educación (Kemmis, 1990)—.

Para llegar a entender la naturaleza de la práctica es importante pensarla como algo social, histórica y políticamente construida y que no puede entenderse más que interpretativa y críticamente (Carr, 1996:16) por lo que es fundamental hacer referencia a las *autocomprensiones* de quienes la ejercen.

En el debate epistemológico y metodológico, teoría y práctica han tomado rumbos diversos y varios autores nos ayudan en su comprensión: Joseph Schwab, en 1969, manifestó q



ue el campo del currículum estaba moribundo; Habermas (1982) recupera a Aristóteles, sus nociones sobre los modos de razonamiento para cuestionar la naturaleza y funciones de la ciencia social y trabaja a partir de la teoría de los intereses cognitivos (técnico, práctico, emancipatorio); Donald Schon(1996) en el practicante reflexivo; Stenhouse (1987) entiende que los currícula que pueden trabajarse son siempre hipotéticos y perfectibles, mejoran la práctica docente y la enseñanza por medio de la investigación y Dewey (1967) y su perspectiva de construcción del conocimiento en vínculo con la democracia.

La formación en las prácticas adquiere un importante peso en los nuevos diseños curriculares en la formación docente (Davini, 2015), da lugar a una nueva epistemología de la práctica que por en tensión la heredada racionalidad técnica. En la separación de teoría y práctica que se vivencia en las instituciones formadoras, se recupera cierto consenso en que la teoría se gesta en la universidad y la práctica en la escuela. En ambas, hay teorías y prácticas, pero se desarrollan y explicitan de muy distinto modo; distancias justificadas en la construcción del saber en la universidad y la de guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto trae consigo una construcción del saber a cargo de investigadoras/es no siempre involucrados en la acción y una actividad docente que no suele teorizar sobre sus procesos de formación y docencia, no hay una preocupación por generar un conocimiento vertebrado

(Rockwell, 2009). Por ello, es fundamental que entre ambas instituciones se gesten acciones formativas, de investigación y de acompañamiento en la acción y en la reflexión del trabajo junto a la escuela; compartir el diseño y análisis de la práctica pedagógica, relevamiento que requiere fundamentación teórica y visitar y volver a analizar temas y problemas de la práctica considerando la reflexión sobre ambas. La universidad tiene una responsabilidad social que tiene que ver con la construcción del conocimiento y sentido de estas comprensiones, así como las miradas históricas e ideológicas que le otorgan contenido. Fracturar esos significados puede ser más potente en el trabajo compartido de universidad y escuela, ya que se apropian de un conocimiento de la realidad que hará pensar la enseñanza, la investigación y la extensión. Esta articulación podría fortalecer las históricas escisiones entre la *formación docente* y la *formación disciplinar*, universidad y escuela, docentes y graduadxs, cultura experiencial y cultura académica y crítica.

### **El proceso metodológico**

El proceso metodológico se organiza en unadimensión *epistemológica* que constituye la fase teórica del proceso metodológico (Yuni y Urbano, 2006); su sentido se vincula con la construcción del objeto de investigación, sus posibilidades de conocerlo. Desde allí, explicitamos cómo entendemos las realidades construidas por los mismos sujetos sociales y las reconstruimos en nuestro

estudio. La dimensión epistemológica del proceso de investigación otorga unidad, sentido, coherencia y consistencia a la dimensión *estratégica y de recolección y de análisis de datos*. De este modo, se optó por una metodología multiterritorial donde se articulan decisiones epistemológicas e investigación cualitativa crítica, con abordaje etnográfico. Se utiliza una metodología interpretativa cualitativa, holística, reflexiva, contextualizada y situada, con una perspectiva etnográfica (Olabuenaga y Ispizua, 1989, p. 125; Taylor y Bogdan, 1992, p. 100 y ss.; Valles, 1999, p. 177; Rockwell, 2009, p. 19), ya que el interés radica en la comprensión de un proceso curricular a partir de la implementación del Campo de las Prácticas en el Profesorado de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. De este modo, la resolución a esos problemas prácticos se encuentra actuando dentro de la misma práctica, en tanto se pueden explicitar teorizaciones implícitas, las rutinas que sustentan la acción y que, conscientes o no, guían su práctica y otorgan sentido a las acciones. La investigación etnográfica implica una auténtica colaboración entre investigadores, profesores y estudiantes en: un plano de igualdad; intensidad en las relaciones que se establecen; necesidad de que los implicados hablen un mismo idioma; participar, la mayor parte del tiempo, en los campos que pretenden estudiar y compartir las actividades, lo que favorece uno de los rasgos fundamentales como es la negociación de los significados construidos cimentando conocimiento

local. En esta naturaleza y calidad de la interacción, las dimensiones éticas y el saber con otros. La mencionada articulación metodológica es coherente con nuestro objetivo general, puesto que nos proponemos interpretar los sentidos otorgados por profesoras/es y estudiantes al campo de la práctica profesional, como componente práctico del currículum y como proceso en el cual converge el saber profesional y constituyen rasgos distintivos en la etnografía (Goetz y Le Compte, 1988).

La investigación se lleva adelante en cuatro etapas, la recursividad es la nota fundamental, porque la planificación de cada etapa es enriquecida y profundizada en la etapa siguiente. Nos centramos en recuperar experiencias desde la implementación en el periodo estudiado (programas, trabajos prácticos, fotos), llevamos adelante las conversaciones con las coordinadoras de carrera, las autoridades políticas y docentes de las primeras cátedras que planifican en el campo a partir de 2010. Hemos recuperado las voces estudiantiles a través de un dispositivo de frases incompletas: encuestas de opinión, tres entrevistas grupales, entrevistas digitales con estudiantes de residencia del año 2017, y las primeras promociones de graduadas/os con este plan; las voces de docentes de 22 asignaturas de la formación general, disciplinar y pedagógica; producciones estudiantiles: informes de seguimiento de la Comisión que coordina el Campo de las Prácticas, informes de las especialistas externas que colaboraron

con la evaluación en proceso de esta implementación. El análisis de los documentos nacionales se centró en el plan de estudio de la carrera Profesorado en Geografía y en la Resolución N°232/2009; las resoluciones que prescriben las modificaciones de los planes de estudio de los profesorados son: Resolución 787/12 de CIN, del Artículo 43 (LES) y Resolución 50 (CIN) y Lineamientos del Profesorado en Geografía de la Comisión de Geografía en ANFHE.

### **Cartografiar territorios, lazos, experiencias, narraciones**

Al diseñar esta metodología multiterritorial se potencia el análisis en relación con la comprensión de sentidos construidos, a fin de explicitar para qué formar profesores hoy, cómo se forman esas/os profesoras/es, qué se entiende por práctica y qué aprendizajes han generado en el campo de la práctica. Se enhebran en la urdimbre voces de docentes, estudiantes, equipo de gestión y documentos, registros, narraciones y relatos.

En coherencia con las dimensiones anteriores, del análisis e interpretación de las voces, ponemos énfasis en dos dimensiones que compartimos en este trabajo y ejemplifican la construcción de sentido indagada en la tesis: por un lado, los sentidos de la formación en territorios de práctica y, por otro, las prácticas de conocimiento, de comprensión e intervención conceptualizadas en este estudio. Las primeras recuperan

las voces de docentes, estudiantes y bases documentales; las segundas se producen en el análisis de las propuestas de campo de la práctica que lleva adelante cada asignatura o grupos de asignatura en el profesorado.

### **Sentidos de la formación en territorios de práctica**

Un apartado especial lo constituye indagar acerca de los sentidos de la formación en territorios de práctica. Se busca comprender la visión de los profesoras respecto de la práctica, su relación con las teorías, cuándo comienza la práctica y cuál es su valor formativo. Llevada adelante una escucha profunda, que nos permita considerar diferentes concepciones y posiciones políticas que estén presentes. Afinamos la escucha con docentes, coordinadoras, equipo de gestión y estudiantes. Convertimos la propia voz en categorías analíticas, reunimos significados, sentires y argumentos para la comprensión articulada. Las interpretaciones construidas dan forma a nuestras categorías: práctica como comprobación, aplicación; la práctica permite ver la teoría concreta/estructuras conceptuales en dimensión real; la práctica es conceptualizar desde la empiria; teoría y práctica acción recíproca de necesidad; práctica en el sentido de situación problema; práctica como conocimiento en situación de enseñanza (se pregunta cómo hacer, no aplica directamente); práctica es poner en acción el ejercicio profesional; práctica

como análisis de la escuela que tienen dentro, condiciones materiales de trabajo; práctica es poner en acción, contexto, con otros, sentido, teoría que orienta.

Entre los primeros significados, quedan claros los términos de relación de dependencia a la teoría, que conforma una realidad, la realidad educativa que la condiciona. Da cuenta de aprendizajes apropiados anteriormente o de forma simultánea, los exterioriza y valora en tanto compromete con la realidad. La teoría explica, anticipa, predice, ofrece generalizaciones y la aportan las disciplinas académicas para que se trasladen a la acción (ámbito futuro de trabajo). La práctica está constituida por casos, ejemplos particulares, que son leídos desde la abstracción. Los tiempos de práctica coinciden con esta relación, más adelante, fin de cuatrimestre, a futuro, porque trabajan de profesores.

En sentido reverso, también se mencionan sentidos donde la práctica puede ser conceptualizada. El origen de la construcción epistémica está en la práctica y las categorías analíticas de las asignaturas generales y disciplinares. Sea en primero o en cuarto año, esta perspectiva permite la articulación en un caso y la integración en el otro.

En la perspectiva de la práctica, en el sentido de situación problema, podemos señalar que el conocimiento-en-la-acción y la “conversación con la práctica” (Schön, 1993) son los ejes sobre los que se construye el saber. En tanto, aprender haciendo, en palabras de Comenio, esta

acción no aislada, ordenada, que puede resolverse siguiendo unos pasos, más bien es singular, irrepitable, incierta, difícil de controlar, complejas, heterogéneas e implican siempre valoraciones, puntos de vista. La diversidad es lo deseable en tanto ofrece el conflicto como modo de reflexión.

La práctica te invita a reflexionar los contenidos en otro contexto, en la acción profesional, en el contexto escolar, y con otros. Para ello, la problematización implica reconocer elementos de una situación, identificar conflictos, analizar direcciones, sujetos, prácticas que permitan escudriñar acerca de lo que no funciona y hacia dónde modificar para corregir esa situación. Desde allí, no se buscan únicas miradas, sino generar concientización, diálogo, cambios.

Las teorías de la práctica cotidiana situada nos señalan que las personas que actúan y el mundo social donde actúan no puede separarse (Lave, 1996, p.17). La actividad situada implica cambios en el conocimiento y en la acción, ambos permiten entender la práctica y los aprendizajes que allí se generan. Diríamos, en relación con nuestro estudio, que la participación en los distintos contextos, en lo cotidiano, implica procesos cambiantes en la comprensión de una práctica cambiante, situada, heterogénea, abierta. De este modo, podríamos hablar de aprendizaje en la práctica o más bien de comprensión y participación en las actividades (Lave, Engestrom, Hutchins, 2001) recuperando el carácter situado del conocer. El conocimiento de contexto

permite analizar dónde se enseña, a quién, y no se adquiere sino en contacto con los alumnos y las escuelas reales, las prácticas de enseñanza serán las oportunidades para promoverlo.

### **Prácticas de conocimiento, de comprensión e intervención. Modalidades de organización y de comunicación.**

Analizamos, además, las propuestas por asignatura o grupos de asignaturas del Campo de las Prácticas presentándolas desde categorías geográficas. Se conceptualizan 22 categorías inéditas que surgen de una doble lectura en relación con los contenidos de cada materia y, de modo especular, señalar cómo ha podido aportar a la conceptualización y explicitación del Campo de las Prácticas. A modo de ejemplos, señalamos el análisis realizado con dos asignaturas que constituyen el inicio y cierre de la formación del profesorado.

### **Prácticas en tiempos efímeros y fugaces**

En el primer año de la carrera, la asignatura Introducción a la Geografía es la primera actividad curricular con la que iniciamos el Campo de las Prácticas. El objetivo central fue generar, reconocer las concepciones personales, las ideas previas disponibles en las/os alumnas/os respecto a conceptos básicos geográficos y las corrientes de pensamiento de la disciplina, desarrollados formalmente en clases teóricas y prácticas. Primero, se planifica una salida, en pequeños

grupos, a distintas escuelas de la ciudad, buscando miradas intuitivas de lo que “veían”, que recuperan en un registro acompañado por fotos que les resultasen significativas e indicaban porqué lo eran. En una segunda oportunidad, y después de análisis en intensos intercambios, volvían por lo “no visto”. Dos años después, cambia la docente a cargo, se aborda la geografía local como un espacio social que se construye a través del tiempo, caracterizado por elementos materiales y simbólicos, que reflejan relaciones de poder, necesidades e intencionalidades. En esta línea de análisis, se aborda el trabajo con la escuela, desde una mirada social que articula en su contexto y en su coyuntura social. El momento en que los estudiantes se acercan al campo de la práctica, a las escuelas, al barrio, es un movimiento fugaz, prácticamente, en la formación universitaria. Lo fugaz solo se percibe cuando es visto como una irrupción de algo desconocido. Lo mismo puede ser entendido como un evento de una duración muy, muy breve, que no se integra con lo que sucede en el contexto de cotidianidad, pero que se instala en ella. En el evento fugaz, espacio y tiempo se reacomodan en la vida cotidiana. A estos espacios y tiempos de larga duración se entremezclan los eventos efímeros de la vida cotidiana y es ahí donde se genera la reproducción y la innovación. Una travesía muy breve, en ese espacio, es una presencia que organizan fuera del contexto de formación universitaria y que transitan la escena en un tiempo breve, con una

organización y unas actividades muy sintéticas, y recorren ese lugar desde esta idea de espacio de corta duración. Lo fugaz, en este caso, está relacionado con un espacio valorado como es en la escuela, pero que su participación y circulación se vuelve una actividad efímera, rápida. Esta visita, este paso fugaz de corta duración, les permite construir un punto de vista distinto y ajeno a quienes viven en el barrio y a quienes habitan la escuela. El espacio ya no es una superficie palpable, es una superficie que el tiempo, cada vez más virtualizado, atraviesa como si no hubiera ocurrido nada (Birilo, 1995).

Las salidas en estas asignaturas crean una particular configuración espacio temporal que dura muy poco tiempo respecto a la intervención en campo. Los significados construidos son parte de esa duración en la cual se hace la salida. El entorno material, el transitar el barrio, visualizar a sus jóvenes, no resulta igual en cada percepción, dependiendo tanto de la sensibilidad en el momento del tránsito como de la configuración momentánea del entorno.

### **Territorios en red**

En el otro extremo de la formación, Residencia se construye como territorio en red. Sobre la noción de territorio, se ha transitado en este trabajo como espacio apropiado, como ámbito de ejercicio del dominio y control, y como espacio de las relaciones de poder. Tanto la noción de territorio como los procesos y dimensiones de análisis dan

cuenta de sucesivas transformaciones. Una perspectiva relacional para analizar el territorio es la de las redes que, en palabras de Jorge Blanco: “coloca en primer plano las relaciones, los flujos que conectan distintos sujetos-actores-territorios formando un conjunto articulado” (2007, p. 56).

La analogía del trabajo del Campo de las Prácticas en Residencia Docente, como territorios en red, recupera esta forma efectiva de organización espacial que pone atención en la complejidad de las interacciones espaciales, resultante de conjuntos de acciones desencadenadas en manera distante. La perspectiva de las redes acentúa tanto la interacción como las posiciones relativas de sujetos-actores y territorios articulados en ella, visibilizando modalidades de articulación entre nodos, jerarquización, centralidad y periferia, entre otras.

Blanco (2007) recupera como centrales dos componentes: una arquitectura formal y una organización social. Señala que pueden distinguirse al menos tres dimensiones: los elementos materiales que favorecen las relaciones, los flujos que se producen y la información que hacen circular las redes. Una arquitectura formal y una organización social son los componentes imprescindibles que reconoce como componentes que se articulan en la red. La primera, la constituye el plano institucional, normativo y documental que prescribe el plan, perfil profesional, una estructura que vincula estructuras educativas; y, la segunda, los entramados entre escuela y universidad, docentes, no docentes,



estudiantes, padres, saberes y prácticas. La culminación del proceso, en el marco del Campo de las Prácticas, se realiza en la Residencia Docente. En este sentido, las actividades desarrolladas en esta asignatura reconocen, profundizan e integran las prácticas realizadas desde una propuesta de articulación. El registro de experiencias de los estudiantes en el Campo de Prácticas es una actividad en la que se indaga y sistematizan las experiencias de los estudiantes acerca de las estrategias formativas que los han vinculado a la escuela y los conocimientos prácticos logrados, a fin de recuperar, ampliar y fortalecer las prácticas desde la propuesta de la Residencia Docente. Durante el coloquio final, los co-formadores participan de la presentación de la evaluación de las/os estudiantes, que contempla el análisis de las prácticas a partir de la integración de los marcos teóricos, de la formación docente en Geografía, los dispositivos y estrategias (autobiografía, observaciones, ayudantías, diarios, talleres de reflexión, tutorías, entre otros), la propia práctica y su vinculación con las diferentes propuestas centradas en los ejes: introducción a la residencia docente; nuevos contextos y sujetos en las prácticas; la observación y el análisis didáctico; la planificación y prácticas docentes.

Llevamos adelante estas reflexiones circulares para comprender más acerca de las prácticas, de cómo se produce el conocimiento que habilita las intervenciones, necesitamos reconstruir, contextualizadamente, esas prácticas, reflexionar y socializar esos dispositivos.

La significación y los sentidos de las prácticas no son evidentes, se construyen. Una forma de comenzar a comprenderlas, justamente, es pensarlas como construidas: construidas históricamente, socialmente, políticamente, que sólo pueden entenderse de forma interpretativa y crítica. Señala Mastache (2011) que el trabajo en prácticas, como las que aquí se presentan, además de permitir la discusión de cuestiones teóricas y metodológicas, se transforma en espacios intersticiales para el surgimiento de fenómenos particulares, de efectos formativos de alto interés. Así, “situamos las prácticas docentes, investigativas y profesionales como prácticas del conocimiento que producen formas de subjetividad en el concreto acontecer de la praxis” (Guyot, 2005:9).

De las propuestas llevadas adelante, reconocemos como *prácticas de conocer, comprender y actuar*:

➤ La práctica como actividad socialmente situada en contextos escolares. La mayoría de las propuestas analizadas se ubican en contexto escolar, las restantes trabajan con materiales escolares o mediadores simbólicos referidos a la escuela secundaria, se vinculan con docentes y estudiantes. Momentos fugaces, transitar la escuela por breves momentos, construir significados como parte de esa duración; análisis de desigualdades sociales del territorio; los tiempos e historia del territorio, su construcción, las fronteras, inmaterialidades y nuevos significados. Significados que colaboran en comprender territorios en red. De allí

que se habilite la idea matriz para que la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, debería, entonces, brindar más oportunidades de reflexión conjunta sobre las prácticas docentes en contexto: contexto escolar, social, cultural, institucional, interinstitucional. Contextos que imprimen significados para entender el aula como terreno cultural donde una heterogeneidad de discursos colisionan en una constante lucha por la dominación. En estas oportunidades, es posible construir nuevos sentidos que resignifiquen el conocimiento científico de las diversas disciplinas educativas.

➤ La práctica habilita pensar a las disciplinas como configuraciones epistemológicas originales. Como menciona Merieu, las disciplinas son configuraciones epistemológicas originales, centradas alrededor de tareas particulares, aquellas de las que se puede aprender a afrontar ciertos problemas considerados esenciales. Estas tareas son necesarias porque a través de ellas un sujeto se enfrenta a problemas y se apropia de los medios para resolverlas (Merieu, 2001:140).

➤ La práctica brinda oportunidades para aprender el modo de pensar de la Geografía. En el análisis, puede advertirse el fortalecimiento llevado adelante con una enseñanza de base epistemológica y ética que reconstruye el saber, siguiendo los modos en que los han realizado las/los investigadores en Geografía. El trabajo de las distintas actividades potencia el trabajo permanente con las estructuras

semánticas y sintácticas del saber. La primera incluye ideas y conceptos producidos en cada campo disciplinar, y la segunda los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación o la cualidad de sus datos. Las propuestas ponen foco en conceptos y proceso propios de la Geografía, conocimiento del contenido para la enseñanza, conocimiento de lxs alumnxs y sus características, conocimiento de los contextos educativos, conocimiento de las necesidades educativas, conocimiento curricular y conocimiento didáctico general. Los procesos son operaciones intelectuales que se aplican ordenadamente sobre la realidad, implican un “hacer”, una acción y, como tal, se aprende haciéndola: a localizar, localizando; a observar, observando; a escribir, escribiendo.

➤ La práctica facilita y legitima el conocimiento local. Este es un conocimiento muy valioso porque escapa a las lógicas científicas disciplinares y pedagógicas que protegen abstracciones, escala mundo. Santos (2010) nos invita a pensar acerca de las potencialidades políticas, la comprensión profunda del contexto local y de los saberes que allí se producen.

➤ La práctica ha permitido la comprensión y la intervención en campo, en la intimidad de la vida escolar, en los significados de los estilos institucionales, las modalidades de interacción y la producción de aprendizajes.



A modo de cierre podríamos, concluir que:

➤ Las prácticas de conocimiento, comprensión e intervención nos permiten identificar múltiples territorialidades en la currícula universitaria tanto de la epistemología geográfica como en los giros del campo curricular.

➤ El Campo de las Prácticas institucionalizado ha permitido que esos territorios fragmentados (en el saber, en las prácticas, en las instituciones) comiencen a consolidarse territorios en red donde se reducen las fronteras y se fortalecen los movimientos de resistencia.

➤ Las prácticas otras dan cuenta del modo en que se construye el Campo de las Prácticas y es el resultado de conflictivos procesos de identificación, delimitación y apropiación material y simbólico en la formación.

➤ Estas prácticas de conocimiento, comprensión e intervención dan cuenta de un proceso —muy vinculado al plano simbólico y material— de territorios móviles, temporarios y de límite elásticos lo que visibiliza procesos de multiterritorialidad en base a decisiones curriculares.

➤ El mapeamiento participante construido en este estudio: la memoria narrativa y multiterritorialidades en construcción a partir de prácticas insurgentes representan un modo de organización, socialización y sistematización de los saberes

construidos.

➤ Se produce una realidad que no existía antes, se crean nuevas formas de entender que dan visibilidad a experiencias (ausentes) que se vuelve presentes, de emergencia.

➤ Estas prácticas nos vuelven territoriantes, habitantes —actores sociales a tiempo parcial— que utilizamos un territorio de distintas formas y metaforiza las posibilidades de habitar la escuela y la universidad.

➤ Se ha recuperado el valor formativo de la práctica desde el conocimiento local, desde la perspectiva de los/as participantes, en contextos situados.

➤ Se reconoce al saber profesional como interactivo, práctico, plural, abierto, social, construido emotiva y cognitivamente por los/as actores y cartografiados en este estudio.

➤ El plan de estudio se modifica por proceso investigativo. La currícula se aparta de una prescripción para convertirse en hipótesis provisionales susceptibles de llevar a la práctica.

➤ Confirmamos alternativas posibles para la formación generando oportunidades de reinventar el campo a partir de recuperar significados de prácticas, comprender las dinámicas de poder, las ausencias que se fabrican, las ecologías que comienzan a gestarse y la productividad en las interacciones que se producen en ese campo.

## Notas

(1) Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la

Universidad Nacional de Rosario. Magister en Evaluación Universidad Nacional de La Pampa (La Pampa–Argentina) Especialista en Evaluación (UNLPam). Especialista en Estudios Sociales y Culturales (UNLPam). Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Editora Científica de la Revista del ICEII Praxis Educativa. Dirige proyectos de extensión relacionados a derechos humanos y educación sexual integral. Autora de libros y artículos vinculados a las prácticas profesionales de profesorado. [chdifranco@gmail.com](mailto:chdifranco@gmail.com)

(2) Haesbaert (2013, p. 34-35) en *Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad* define “La multiterritorialidad es la posibilidad de tener la experiencia simultánea y/o sucesiva de diferentes territorios, reconstruyendo constantemente el propio. En sentido más estricto, la multiterritorialidad puede significar la articulación simultánea de múltiples territorios o de territorios en sí mismos múltiples e híbridos (...). Pero lo que hace la diferencia y la singularidad de este ‘lugar’ es la forma en que allí se combinan. Un lugar ‘global’ es un lugar-red, semejante al territorio-red, pero que no necesita desplazamiento físico para realizar su pluralidad; ésta se da dentro del propio ‘lugar’ o territorio...”.

## Bibliografía

- Allaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barcia, P. y Tarrot, J. (2015). *Reflexiones sobre la Formación Docente*. Buenos Aires, Argentina: Academia Nacional de Educación.
- Barco, S. (s/f). *Formación docente o de la cartografía de los archipiélagos*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina: Mimeo.
- Benedetti, A. (2009). Territorio, concepto clave de la geografía contemporánea. *Revista 12(ntes) DIGITAL para el día a día* (1) (9) pp. 5-8.
- Benedetti, A. (2011). Territorio: concepto integrador de la geografía contemporánea. En P. Souto (Coord.), *Territorio, Lugar, Paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía* (pp. 11-82). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. Ponencia en *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Pedagogía Universitaria*. Universidad de Valparaíso, Chile.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dewey, J. (1995). *Educación y democracia*. Madrid, España: Morata.
- Di Franco, M & Leduc, S. (2018). El Campo de la Práctica en Geografía. Una formación que trasciende el aula universitaria. *Huellas*, 21(2), pp.123-132.
- Di Franco, M. G., Di Franco, N. & Siderac, S. (2016). La Formación Docente en las Políticas

- Públicas: el Campo de las Prácticas como posibilidad. *Praxis y Saber*, (7) (15), pp. 17-40.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Errobidart, A. y Chapato, M. (2008). *Hacerse docente, Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. un abordaje epistemológico. Educación Investigación-Subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Habermas, J. (1994). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Lave, J y Chaiklin, S. (2001). *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrourtu.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, España: Morata.
- Liwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mançano Fernandez, B. (2008) *Sobre la tipología de los territorios*. San Pedro, Paraguay.
- Mastache, A. (2011). Efectos formativos de la modalidad residencial e intensiva. *Praxis Educativa*, 16(14), pp. 76-84.
- Menghini, R. & Negrín, N. (2011). *Prácticas y residencias en la formación de docente*. Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino Ediciones.
- Menghini, R. (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires, España: Jorge Baudino Ediciones.
- Menin, O. (2008). *Experiencias alternativas a la formación docente*. Rosario, Argentina: Universidad de Rosario.
- Pérez Gómez, A. (2010) *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona, España: Grao.
- Porta, L. y Flores, G. (2015). Profesores memorables, prácticas docentes y zonas de des subjetivación en el aula. Hilvanando sentidos de un estilo didáctico problemático. *Revista Magistro*. Recuperado de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/magistro/index>
- Pruzzo, V. (2013). *Las prácticas del profesorado. Mediadores didácticos para la innovación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Robalino Campos, M. & Körner, A. (2006) *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Sanjurjo, L. (2009). *Los Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y Trillo Alonso, F. (2008). *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1996). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos aires, Argentina: Paidós.
- Sennet, R. (2008). *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama.
- Souto, P. (2011). *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario, Argentina: HomoSapiens.
- Santos, B.S. (2015). Prólogo de Practicas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. En X. Leyva & J. Alonso y co. *Prácticas otras de conocimientos (s). Entre crisis, entre guerras*. Chiapas, México: Cooperativa editorial.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Tadeu Da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. En P. Gentili (Comp.), *Cultura, política y currículo (ensayos sobre la crisis de la escuela pública)* Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Torres Santome, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de troya*. Madrid, España: Morata.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014) *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Zenobi, V. (2009). Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y Geografía escolar. En M. Insaurralde (Coord.), *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectiva epistemológica*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Zusman, P., Molina, M. y Hevilla, C. (2006). La geografía de los tiempos lentos. En J. Nogué & J. Romero (Eds.) *Las otras geografías*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.

**Reflexões e decisões didáticas sobre práticas do ensino virtual de escrita de tese de pós-graduação**  
**Reflexiones y decisiones didácticas sobre prácticas de enseñanza virtual de escritura de tesis de postgrado**  
**Reflections and didactic decisions about virtual teaching practices of postgraduate thesis writing**

María Isabel Pozzo<sup>1</sup>

**Resumo**

Este trabalho descreve algumas reflexões e decisões em torno a práticas de ensino virtual de escrita de tese de pós-graduação. Especificamente, aquelas que se referem à mediação pedagógica a cargo do professor, entendidas como reflexões sobre o modo de apresentar informações para a construção do conhecimento pelos alunos, criar um clima de camaradagem, promover a participação, incentivar a troca entre eles e instaurar autocrítica. A apresentação é ilustrada com exemplos referentes a um curso ministrado em uma universidade argentina, na fase de planejamento. Propõe-se incentivar os professores a explorar ambientes digitais e fornecer diretrizes que melhorem a integração da educação e das tecnologias em torno do ensino de redação de teses de pós-graduação.

**Palavras chave:** práticas de ensino; ensino virtual; tese de pós-graduação; escrita.

**Resumen**

Este artículo describe algunas reflexiones y decisiones en torno a prácticas de enseñanza virtual de la escritura de tesis de posgrado. Específicamente, aquellas que se refieren a la mediación pedagógica del docente, entendida como reflexiones sobre cómo presentar información para la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, crear un clima de camaradería, promover la participación, fomentar el intercambio y establecer la autocrítica. La presentación se ilustra con ejemplos de un curso impartido en una universidad argentina en la fase de planificación. Se propone alentar a los docentes a explorar entornos digitales y proporcionar pautas que mejoren la integración de la educación y la tecnología para la enseñanza de la redacción de tesis de posgrado.

**Palabras clave:** prácticas de enseñanza; enseñanza virtual; tesis de postgrado; escritura.

## Summary

This paper presents some reflections and decisions about virtual teaching practices of postgraduate thesis writing. Specifically, those that refer to the pedagogical mediation by the teacher, focused on how to present information for the construction of knowledge by students, create a climate of camaraderie, promote participation, encourage exchange between them and establish self-criticism. The discussion is illustrated with examples taken from a course given at an Argentine university in the planning phase. It is proposed to encourage teachers to explore digital environments and to provide guidelines that improve the integration of education and technology in teaching postgraduate thesis writing.

**Key words:** teaching practices; virtual teaching; postgraduate thesis; writing.

Fecha de Recepción: 03/10/2019
Primera Evaluación: 28/11/2019
Segunda Evaluación: 14/12/2019
Fecha de Aceptación: 29/12/2019

## Introdução

A integração de tecnologias e educação abriu uma enorme gama de novas possibilidades que permitem renovar as práticas de ensino em diferentes níveis e disciplinas. No entanto, não é uma receita mágica, mas envolve muitas reflexões para tomar as decisões mais adequadas no que tange o objetivo de todo professor: conseguir uma aprendizagem mais genuína. A esse respeito, vou me referir à integração de tecnologias e educação em um campo muito específico: a formação de profissionais de alto nível, como os alunos de pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) em sua faceta de alunos em processo de desenvolvimento de tese; isto é, autores de uma tese. Embora pareça ser uma questão muito particular, envolve uma população considerável, considerando a expansão dos estudos de pós-graduação nas últimas décadas em escala global e, portanto, também na América Latina (Mollis, 2010). É justamente a partir dessa expansão que a formação de um corpo maior de professores-pesquisadores foi necessária para cobrir tarefas próprias do processo de pesquisa inerente às carreiras de pós-graduação. Essas tarefas incluem dirigir teses, avaliar projetos, pedidos de subsídios e bolsas de pesquisa, oficinas de elaboração de teses, integrar jurados de teses, etc. Por outro lado, há uma baixa efetividade terminal dos estudantes de tese, que, após completarem todos os seminários obrigatórios, deixam seus cursos de

pós-graduação incompletos por não concluírem sua tese (Figura 1). Nesse contexto, a formação de pesquisadores tornou-se um problema na agenda da universidade (Wainerman, 2011).

### FIGURA 1

Nesse espectro, as oficinas de dissertações ou de escrita de teses, cursos ou seminários, com suas diferentes denominações, visam implantar estratégias para promover sua finalização, uma vez que a realização de uma tese é o maior desafio para os profissionais que decidem realizar um estudo de pós-graduação. A implementação desses cursos mediados por plataformas -ainda que menos freqüentes- gera novas perspectivas e oportunidades. No entanto, o formato virtual implica desafios e exige a tomada de decisões para realizar os objetivos, aproveitando o potencial máximo da mídia digital. Esses desafios e decisões se referem aos múltiplos aspectos envolvidos e incluem a produção de materiais, o monitoramento da aprendizagem dos alunos, a avaliação de todos os processos envolvidos e a capacitação dos professores responsáveis por essas propostas.

Em particular, pesquisas sobre o desenvolvimento e aplicação de cursos de escrita de teses e o ensino da pesquisa em formatos não-presenciais são escassas em comparação com estudos presenciais, mas já existem alguns esforços de sistematização. Por um lado, o acompanhamento on-

line da escrita de pós-graduação foi descrito em termos gerais (Difabio de Anglat e Álvarez, 2017). Uma corrente mais específica estuda o feedback dos professores para a aprendizagem em oficinas virtuais de escrita de tese (Álvarez e Difabio de Anglat, 2018). Outros trabalhos são dedicados a áreas específicas de treinamento em pesquisa, como, por exemplo, o ensino de estatísticas por meio de plataformas (Camarero et al., 1998).

À continuação vou rever alguns dos desafios inerentes à mediação pedagógica em um ambiente digital projetado para estudantes de pós-graduação. Vou fazê-lo com exemplos retirados de um Seminário virtual de tese de pós-graduação que ministro em uma universidade argentina, na fase de planejamento.

### **Características do seminário virtual tomado como caso de reflexão**

O seminário virtual de escrita de tese de pós-graduação tomado como caso de reflexão é organizado pelo Centro de Informação e Documentação Científica e pela Secretaria de Ciência e Tecnologia da Universidade Nacional de Rosario. No ranking das universidades argentinas, este está em quinto lugar, e essa posição coincide aproximadamente com seus desenvolvimentos em educação virtual, se a compararmos, por exemplo, com a Universidade Nacional de Córdoba, que possui uma revista especializada: *Virtualidad, educación y ciencia* -Virtualidade,

Educación e Ciencia-(VEC) desde 2010 e um Mestrado em Processos Educativos Mediados por Tecnologias no seu Centro de Estudos Avançados. No contexto descrito, as instituições organizadoras comprometeram-se com grande interesse na elaboração desta proposta, que se refletiu no Programa do Seminário. Este contemplou: fundamentação, objetivos, eixos temáticos, conteúdos de acordo com o perfil dos destinatários, bibliografia por unidade e avaliação.

As aulas são ministradas por meio do campus virtual da Universidade Nacional de Rosario, que consiste em uma plataforma Moodle para cursos curriculares (comunidades) e esporádicos (carreiras e cursos). Este campus também abriga o repositório institucional. (Imagem 1).

#### **IMAGEM 1**

Os recursos e atividades (Imagem 2) oferecidos são numerosos e variados; deles, os que usamos aqui são: página web, pasta, tarefa e fórum, cujas características se resumem à continuação:

- "Fórum" permite que os participantes tenham discussões assíncronas (não simultâneas), durante um período de tempo.

- "Pasta" (folder) permite compilar em um único lugar um número de arquivos relacionados, que podem ser carregados pelo professor e que podem ser acessados pelos alunos.

- "Página" refere-se à possibilidade do professor de criar uma



página web usando o editor de texto e inserir texto, imagens, som, vídeo, links de internet e de fácil atualização.

- "Tarefa" permite ao professor coletar trabalhos enviados pelos alunos individualmente ou como membros de uma equipe com qualquer tipo de conteúdo digital (arquivos) e fornecer notas e feedback.

## IMAGEM 2

Trata-se, portanto, de uma questão de refletir em quais situações é conveniente usar cada um desses recursos para promover a escrita da tese e quais respostas podemos obter para as necessidades específicas. Isso parece muito simples, mas tem uma perspectiva profunda: ¿adotamos uma abordagem tecnológica (o que em inglês é chamado de "technology driven approach"), que determina que os professores integrem as TICs nas aulas simplesmente porque estão disponíveis ou porque são consideradas como a panacéia que resolverá todos os problemas do ensino? ¿Ou adotamos uma abordagem didática ou uma "pedagogy driven approach", que nos aconselha a partir dos objetivos que queremos alcançar e, então, ver se as TICs podem oferecer uma pista para completar esses objetivos de maneira mais eficaz? Certamente adotamos a segunda posição, como veremos na análise subsequente.

O Seminário destina-se à tese de pós-graduação (mestrado ou doutorado) de reconhecidas universidades, públicas ou privadas, nos diferentes campos do

conhecimento. Devido as exigências contemporâneas institucionais de que se esteja cursando uma pós-graduação e a possibilidade de estudá-lo de forma virtual, professores de extensa trajetória profissional, inseridos em cadeiras universitárias, chegaram até ele. Quase todos indicaram ter experiência anterior em cursos desse tipo, o que indica que mesmo pessoas de meia-idade já estão familiarizadas com as TIC.

Apesar da minha extensa carreira ministrando seminários nesta área, o formato totalmente virtual levantou muitas questões que eu decidi registrar e sistematizar. Especificamente, decisões que se referem à mediação pedagógica, entendida como a forma de interagir em torno dos conteúdos para a construção do conhecimento pelos alunos. Para tanto, pretendo contribuir com duas linhas de investigação: formação em pesquisa em geral, e formação em pesquisa em modalidades mistas (blended) ou inteiramente online em particular.

## **A estratégia de ensino em suporte escrito: "Escrever a aula" em vez de "dar aula"**

O ensino em ambientes virtuais preserva a tríade didática: professor-aluno-saber. A história da didática sinalizou a passagem de uma posição magistrocêntrica para outra centrada no aluno. Ou seja, as correntes não diretivas superaram as posições tradicionais. No entanto, uma perspectiva atual aponta que nenhum dos dois extremos

é bom. O professor mantém sua responsabilidade na seleção de conteúdos, seu sequenciamento e a escolha de materiais bibliográficos. Portanto, o acesso a informações que a web permite não é equivalente a alcançar conhecimento. No assunto que nos interessa, a disponibilidade de bibliografia digitalizada e de acesso aberto, como manuais de metodologia de pesquisa, bem como as teses disponíveis em repositórios institucionais, não garantem a realização da aprendizagem. Esse esclarecimento poderia ser estendido ao uso irrefletido da Internet em ambientes educacionais, como se o veículo da informação garantisse a realização da aprendizagem. No entanto, "a mais recente tecnologia não garante a qualidade da proposta; a qualidade dos materiais não se refere ao suporte, mas os conteúdos ali desenvolvidos e as atividades, desde que gerem uma boa aprendizagem" (p.26), diz Litwin, e neste contexto, o professor tem um lugar fundamental.

Uma das diferenças inerentes a um curso não-presencial é a necessidade de registrar em linguagem escrita o palavreado habitual da aula presencial. Por esse motivo, o curso baseou-se em textos sistematizadores (Imagem 3), de elaboração própria.

### IMAGEM 3

Embora você possa fazer upload de imagens das exposições (não muito extensas, dependendo das plataformas, devido ao peso que elas têm), as

explicações no suporte por escrito são inevitáveis e, ao mesmo tempo, um recurso interessante para o processo de aprendizagem. Nem mesmo o material da disciplina acadêmica, a nota do professor, tendendo a compilar o desenvolvimento das aulas, é comparável, uma vez que estes vêm duplicar, isto é, reforçar a linguagem oral da aula presencial. Em contraste, na educação virtual, o texto escrito é o mais predominante. Entretanto, como Olson e Torrance dizem:

O ser humano natural não é um escritor ou leitor, mas um orador e um ouvinte. Isso deve ser verdade para nós como era há sete mil anos. Do ponto de vista do processo evolutivo, a escrita, em qualquer estágio de seu desenvolvimento, é um fenômeno aventureiro, um exercício artificial, uma obra de cultura, e não da natureza, imposta ao homem natural (1998: 37).

Os textos sistematizadores têm extensão moderada e dificuldade média. Essa decisão se deve ao fato de o curso ser muito heterogêneo, de modo que o input seria -de acordo com o caso-: o primeiro acesso ao conteúdo, uma revisão de algo já conhecido, ou uma sistematização de conhecimentos dispersos.

Como sugerem Mercer e González Estepa (2000), além dos critérios pedagógico-didáticos e psicológicos, consideramos a produção e apresentação de materiais desde uma perspectiva sociocultural, no sentido de reconhecer a existência de

diferentes concepções de mundo que devem ser levados em consideração. Evitamos assim assumir conhecimento de diretrizes e critérios das tarefas do curso, mas tornando-os explícitos. No contexto de um curso com participantes tão heterogêneos como o apresentado, a perspectiva sociocultural pode ser explícita, pelo menos, referindo-se aos regulamentos nacionais que regem os estudos de pós-graduação, de modo a ampliar a perspectiva dos formandos sobre a sua experiência restrita de escrita de uma tese. E, certamente, a comparação com estudantes de diferentes cidades, disciplinas, instituições e programas de pós-graduação é uma instância propícia para descentrar os alunos da tese.

### **A interação verbal: A comunicação como veículo da mediação pedagógica**

Entre os desafios para o professor de escrever a aula podemos mencionar: prever as dúvidas, as incompreensões, e antecipar-se a elas, para evitá-las. Isso pode ser conseguido com a experiência do professor no campo, uma vez que algumas dúvidas e erros são recorrentes. No entanto, o lugar por excelência para detectá-los está nas atividades que requeiram a aplicação de conhecimentos e trocas de perspectivas. Para isso, os meios apropriados são os fóruns (Imagem 4), que têm a vantagem de manter a marca escrita das trocas e, permitem, portanto, reler, meditar e responder cuidadosamente.

### **IMAGEM 4**

A linguagem acadêmica próprio de uma tese é caracterizada por um alto grau de formalidade e distanciamento. Paradoxalmente, enquanto o conteúdo do curso visa alcançar este estilo, é preciso ganhar a confiança dos alunos para incentivá-los a compartilhar suas produções, expressar as suas preocupações publicamente, o que não é fácil quando os participantes são nada menos do que professores universitários de níveis mais altos. Assim, para alcançar este clima de confiança mútua, é necessário utilizar uma linguagem fluida, agradável e coloquial, sem perder o rigor do ambiente acadêmico e, mais ainda, a precisão de um curso de pesquisa científica. A ilustração de cada um dos setores da plataforma também pode contribuir para desconstruir (Imagem 5).

### **IMAGEM 5**

Para responder a esses desafios, as intervenções terão que cumprir uma das principais características do discurso acadêmico e do procedimento científico: a ordem. Mesmo a apresentação dos alunos, que pretende ser um momento de sociabilidade relaxada, pode ser canalizada em um padrão, fornecendo uma estrutura similar e consistente. Assim, quando solicito as apresentações pessoais, eu estruturo a minha com os mesmos itens, incluindo aquele que se concentra em explicar por que eles se matricularam no Seminário (adaptado ao meu status de docente do Seminário, é claro). Aqui minha apresentação:

Sejam todos bem-vindos ao Seminário. É um prazer para mim acompanhá-los no complexo processo de escrever uma tese. Começo por me apresentar:

Meus estudos: Sou Doutora em Ciências da Educação...

Trabalho atual: Sou pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisa da Argentina...

O desenvolvimento das aulas deste Seminário está relacionado em geral ao meu desempenho docente em cursos de redação de tese...

Já ministrei cursos a distância, mas de outros temas. A modalidade é muito flexível e favorável, razão pela qual estou muito entusiasmada em implementá-la para promover a escrita da tese de pós-graduação.

Agora eu convido você para se apresentarmos fórum abaixo ...

E aqui o enunciado, com a mesma ordem dos itens:

Neste fórum nos apresentaremos indicando: 1) curso de graduação; 2) carreira de pós-graduação em que vocês estão matriculados ou vão prestar a se inscrever e instituição onde é ofertada; 3) motivo pelo qual se matriculou no Seminário; 4) Experiência anterior em cursos não-presenciais.

Assim nos conhecemos ...

Desta forma, o professor atua como promotor de redes de aprendizagem solidária, por meio de práticas alternativas às práticas presenciais. Ao mesmo tempo, visa superar a

solidão que caracteriza as propostas de educação virtual. E isso é também o que caracteriza o processo de desenvolvimento de uma tese: como uma empresa individual, com o único acompanhamento do orientador da tese. "Uma linguagem clara, direta e expressiva permite transmitir aos alunos a idéia de que são os interlocutores permanentes do professor e que todos participam conjuntamente na construção do conhecimento" (Soletic, 2000: 113).

Juntamente com a sociabilidade recentemente mencionada, uma das características mais óbvias da educação virtual é a possibilidade de "assistir" a classe superando as dificuldades de coincidir no espaço e no tempo com o professor/orientador e os outros alunos. Por outro lado, concordando com Maggio (2000), boas propostas em educação virtual assumem o compromisso -não muito assumido pela educação presencial- de dar aos alunos uma formação básica em estratégias gerais de aprendizagem.

No caso da escrita de tese de pós-graduação, a virtualidade contribui para o trabalho introspectivo. Efetivamente, a escrita acadêmica é um processo lento e recursivo, com flutuações. A possibilidade de reflexão levantada pelo trabalho introspectivo individual garante produções mais elaboradas e meditadas, o que na classe presencial não é possível fazer. A única possibilidade da aula presencial é "dizer" o que está sendo feito com relação à tese, mas o discurso oral, e também diferido, está

muito longe da tese como produto. Portanto, a educação virtual fornece recursos que nos permitem lidar com as próprias dissertações e teses.

### **A criação de atividades**

A escrita de uma tese é realizada ao longo das diferentes etapas do método científico. No entanto, envolve um processo em espiral com a constante expansão e reformulação de seus capítulos. Por essa razão, a disponibilidade de avanços em formato digital acessível a partir da plataforma para serem lidos com cuidado é outra vantagem que os ambientes digitais proporcionam em comparação com as aulas presenciais.

Em resposta a essa idéia, após a apresentação pessoal dos alunos, o curso começa por compartilhar o que cada um escreveu até esse momento. Assim, o fórum da primeira unidade propõe acompanhar o intercâmbio com os avanços das teses de cada um em arquivo anexo. No entanto, embora o fórum tenha a vantagem de ilustrar os comentários com os documentos completos, torna-se difícil recuperá-los em instâncias futuras. Para poder retornar a eles, preservei o fórum com as trocas ilustradas pelos arquivos, mas também compilei as produções em uma pasta como uma caixa de recursos. Ao mesmo tempo, uma epígrafe anuncia essa disponibilidade, já que um curso virtual requer o maior esclarecimento das rotas e recursos. Assim, na unidade 1 dedicada à seção inicial da investigação

o enunciado foi disponibilizado em dois lugares diferentes:

*No fórum da Unidade 1:*  
Características das teses: nossos casos

Quanto à identificação das partes dentro da estrutura textual da tese: em qual parte vocês estão trabalhando? Juntamente com seus comentários, anexem o que vocês escreveram sobre suas teses até agora. Não importa quão escasso seja, ou se é confuso. Estamos interessados em mantê-lo para:

- consultar as produções ao longo do Seminário e analisá-las à luz dos tópicos que estão sendo discutidos, e
- rever, quando terminarmos o Seminário, o quanto progredimos, em que aspectos, etc.

*Na pasta da unidade 1: Nossas produções*

Nesta pasta da Unidade 1, compilamos o que vocês escreveram sobre suas teses no momento de iniciar o Seminário. Não importa quão escasso seja, ou se é confuso. Estamos interessados em mantê-lo para:

- consultar as produções ao longo do Seminário e analisá-las à luz dos tópicos que estão sendo discutidos, e
- rever, quando terminarmos o Seminário, o quanto progredimos, em que aspectos, etc.

Portanto, os meios e recursos tecnológicos exigem uma análise de suas vantagens e desvantagens. A importância de ter um conhecimento preciso sobre a produção dos alunos justifica essa duplicação dos arquivos,

dada a possibilidade de que o fórum se torne extenso com inúmeras trocas, e torne-se complicado encontrá-los. O recurso "pasta", entendido como repositório interno do grupo, assemelha-se ao portfólio de arquitetos, onde eles mantêm seus trabalhos. Do ponto de vista educacional, é um recurso ideal para comparar o estado das teses ao longo ou no final do curso e registrar o progresso. Outra opção mais dinâmica é que os alunos copiem seu progresso em um documento wiki. Isto é particularmente apropriado para aqueles que estão apenas começando, onde o texto a ser colado ainda é curto, simples e suscetível a inúmeras mudanças.

Graças aos treinamentos em TIC disponível para professores e à simplicidade técnica de plataformas educacionais, praticamente já não existe uma divisão social do trabalho entre o professor especialista nas disciplinas e especialistas em preparação de materiais para a educação virtual. Além disso, foi excluído o papel do tutor, entendido como um companheiro capaz de enriquecer e aprofundar a proposta pedagógica oferecida pelos materiais de ensino, incentivar a reflexão e gerar transferência de conhecimento para outros contextos, para além da mera recuperação de informações. Ao suprimir a divisão de papéis, o professor encarregado de um curso virtual é obrigado a diversificar suas práticas, sob pena de reproduzir a monotonia das aulas universitárias.

Além da habilidade tecnológica,

o professor que realiza um curso virtual entende a necessidade de criar atividades ao finalizar os textos de cada unidade, enquanto um curso em sala de aula não o exige necessariamente: a tradição expositiva dispensa-se dela, enquanto um ditado virtual requer isso. Essa sobrecarga de trabalho pode ser resolvida repetindo o mesmo esquema de atividade de outras ou todas as unidades, alterando o segmento da tese que é o tema da unidade. Por exemplo:

*Unidade 3> Fórum: A introdução das nossas teses*

Neste Fórum, comentamos a seção inicial das teses subidas por vocês na respectiva pasta. Vocês podem se referir aos seus avanços e / ou aos de seus colegas.

*Unidade 4> Fórum: os quadros teóricos das nossas teses*

Neste Fórum comentamos os referenciais teóricos das teses subidas por vocês na respectiva pasta. Vocês podem se referir aos seus avanços ou aos de seus colegas.

A aplicação desse padrão é um alívio para o professor e, melhor ainda, fornece previsibilidade aos alunos. Eles não terão mais que ver sobre o que é a atividade de cada unidade, mas poderão antecipá-la de alguma forma.

**A gestão do tempo: entre a previsão e a surpresa**

**O tempo no desenvolvimento dos conteúdos**

Uma vez que o conteúdo e as

atividades tenham sido determinados, é necessário decidir sobre sua distribuição temporal. Na sala de aula, o limite é dado pelo horário: a classe pode ter sido mais ou menos produtiva, dependendo da quantidade e da qualidade do conteúdo que o professor conseguiu desenvolver, mas não haverá dúvidas sobre o tempo limite. Em ambientes digitais o tempo não tem limites, por isso é necessário criar unidades discretas de ensino. Estas dependem da extensão e densidade do conteúdo contemplado no texto da página principal aludida anteriormente.

Dessa forma, distribuí o conteúdo em dez unidades, coincidindo com as dez semanas do Seminário, atribuindo a cada unidade uma complexidade semelhante. A cada semana é apresentada uma unidade, a fim de despertar a surpresa, sabendo, por sua vez, que isso está associado a um plano concebido antecipadamente, conforme escrito no Programa de estudos.

Um critério estritamente lógico levou-me a decidir dedicar a primeira unidade ao projeto de tese, para depois chegar à tese, seguindo a sequência de trabalho que vai do projeto à tese. A entrada para a tese seria em uma segunda unidade destinada a examinar o seu lugar no concerto dos textos acadêmicos (Cubo de Severino, 2005) e depois às suas características específicas (Borsinger, 2005). No entanto, esta ordem implicava que a primeira unidade-semana seria usada para a familiarização com a plataforma, a apresentação de cada participante para o grupo e, já no próprio de Seminário: clarificação terminológica

entre Planejamento, Desenho e Projeto (Samaja, 1994), considerar as variantes em termos de sua ordem interna, mais o fato (nada simples) de que a tese e seu projeto requerem a definição de um tema, a partir de várias fontes de inspiração. Por sua parte, a segunda unidade seria principalmente de leitura e conscientização sobre as dimensões de uma tese. É evidente que essa ordem lógico-cronológica do projeto para a tese geraria um desequilíbrio de demanda entre o primeiro e o segundo: muito no primeiro e pouco no segundo. Por essa razão, e em virtude da importância da distribuição de conteúdos e atividades por unidade, reformulei meu plano original para o início do Seminário da seguinte maneira:

Obviamente que decidi manter a apresentação dos participantes no início, mas seguida pela definição da tese em diferentes níveis de pós-graduação de acordo com os regulamentos da Argentina, seguida da reflexão sobre o lugar da tese no concerto de textos acadêmicos (Cubo de Severino, 2005) e suas características específicas (Borsinger, 2005). Já na segunda semana-unidade, os alunos estarão familiarizados com a plataforma para que possam se dedicar à definição do tema de suas pesquisas e à busca de antecedentes.

### **O tempo no desenvolvimento das atividades**

A mesma consideração sobre a distribuição temporal dos conteúdos



se aplica às atividades. Nesse sentido, notei que na segunda unidade a atividade referida à revisão bibliográfica era muito extensa:

Levando a cabo a pesquisa de antecedentes:

1. Acesse os seguintes sites correspondentes aos bancos de dados de revistas: Redalyc e Scielo.

2. Digite as palavras-chave do seu tema e autores que trabalharam sobre este tema (se conhecidos).

3. Selecione os trabalhos mais relevantes e salve-os em um diretório criado para essa finalidade.

4. Decida como você nomeará esses arquivos. Verifique se as referências bibliográficas do trabalho em questão estão incluídas em cada arquivo; isto é, o detalhe da revista na qual está publicado, o número do exemplar, as páginas. Se não tiver essas informações, procure obtê-las e anotá-las. Você pode fazer isso conforme indicado no próximo passo.

5. Faça um resumo desses trabalhos com seus respectivos dados bibliográficos. Você pode usar os resumos dos próprios trabalhos, mas deixe claro, por meio de aspas, o que é copiado textualmente do que você escreveu em suas próprias palavras.

6. Compile os resumos em um único arquivo para criar um texto. Este passo será realizado em várias etapas: a primeira será para montar como uma colagem: será uma compilação caótica de resumos e síntese de artigos e

obras que você leu. Ter citações bem referenciadas permitirá que você as insira em um próximo passo sem medo de perder de vista de onde vêm. Neste passo, você também pode eliminar a parte do resumo que considera dispensável, mas sempre estará disponível no arquivo original. Trate de intercalar para que não fique como uma simples cópia dos materiais.

7. Insira comentários ou alterações de sua própria voz para emergir como o autor do texto, e não apenas como um compilador de textos. Por exemplo, você pode aggiornar os resumos das obras com alusões atuais, de outras geografias ou a trabalhos publicados posteriormente.

8. Faça polimentos sucessivos para chegar a uma seção na qual o conteúdo das obras recuperadas é claramente entendido, mas ao mesmo tempo vinculado com sua proposta.

Obviamente, é uma atividade extremamente exigente, além das outras planejadas nessa unidade. Minha idéia inicial era, por meio da atividade, fornecer diretrizes para um método rigoroso da revisão bibliográfica, mas isso não poderia implicar uma lista tão extensa. Dado que na unidade 4, dedicada ao quadro teórico, retoma-se o tema da revisão bibliográfica e o modo de traduzi-lo, resolvi passar a pesquisa dos antecedentes para ali, de tal forma que apenas os quatro primeiros passos na leitura dos antecedentes foram deixados para definir o tema:

Levando a cabo a pesquisa de



antecedentes:

1. Acesse os seguintes sites correspondentes aos bancos de dados de revistas: Redalyc e Scielo.

2. Digite as palavras-chave do seu tema e autores que trabalharam sobre este tema (se conhecidos).

3. Selecione os trabalhos mais relevantes e salve-os em um diretório criado para essa finalidade.

4. Decida como você nomeará esses arquivos. Verifique se as referências bibliográficas do trabalho em questão estão incluídas em cada arquivo; isto é, o detalhe da revista na qual está publicado, o número do exemplar, as páginas. Se não tiver essas informações, procure obtê-las e anotá-las. Essa busca precisa ser escrita de acordo com um procedimento rigoroso, mas devido à sua densidade e à afinidade que o procedimento apresenta com o Marco teórico, vamos desenvolvê-la na Unidade 4.

Observe que eu consegui eliminar os passos 5 a 8 subdividindo a tarefa de fazer a pesquisa bibliográfica daquela de escrever a seção de antecedentes, uma subdivisão que indiquei na frase final do passo 4.

### **Outros recursos textuais complementares: A exemplificação**

Sem dúvida, a exemplificação é um recurso de vital importância na construção do conhecimento. Uma decisão aparentemente topológica, mas que contém uma profunda reflexão,

típica do processo de ensino, é onde colocar os exemplos na sequência da transmissão da informação. Incluí-los depois do texto expositivo proporciona um conforto imediato, mas, por sua vez, deixa-os expostos demais na área central da unidade. Enquanto que o texto pode precisar ser lido várias vezes, o exemplo não merecerá tantas leituras. Essa necessidade de separar o exemplo do texto é ainda maior quando recorre-se a um "antiexemplo" (a amostra do que não deve ser feito). Isto é o que eu faço na unidade dedicada ao resumo, na qual eu ilustro suas características com decisões erradas ao longo da escrita das versões anteriores.

Uma maneira de separar o texto expositivo do exemplo é colocá-lo em outra seção, como uma pasta para anexar arquivos com exemplos. Optei por esta segunda opção e chamei de "Caixa de recursos", um nome que é mais amplo do que simplesmente "Exemplos". Para obter o efeito de complementaridade é necessário indicar muito claramente para qual segmento do texto principal há um exemplo. Por sua vez, na pasta, identificar claramente cada arquivo a ser relacionado ao seu segmento correspondente do texto principal. Nesta pasta da unidade dedicada ao Resumo, então, foi deixado:

- Um arquivo com as diferentes versões em que um resumo foi modificado pela autora com base nas correções recebidas.

- Um arquivo com um exemplo de um resumo que mostra bem o que será

feito na investigação, que foi a falha do exemplo anterior.

Outra decisão a tomar em relação aos exemplos refere-se à melhor maneira de explorá-los para a aprendizagem. Assim, na unidade dedicada ao trabalho de campo, planejei incluir exemplos para os temas. Especificamente, utilizando um fragmento de um artigo de revista, exemplificaria a descrição da instituição escolhida como estudo de caso, as técnicas utilizadas e o detalhamento do trabalho de campo realizado. Ao mesmo tempo, a apresentação do fragmento sem qualquer comentário adicional permitiria que ele fosse explorado como uma atividade de reconhecimento pelos alunos. Surgia, então, o dilema de ponderar o que seria mais importante: apresentar o exemplo ou propor o reconhecimento dos elementos metodológicos (estudo de caso, técnicas de coleta de informações). Se eu decidisse deixá-lo como uma atividade, deveria ser uma tarefa individual e não um tópico do fórum, uma vez que o reconhecimento apresenta respostas unívocas e não seria relevante para discussão. Além disso, assim que o primeiro participante dissesse as respostas, os demais participantes só teriam que confirmar. Uma vez que uma tarefa individual e unívoca é menos desencadeadora de aprendizagem do que o processo de aplicação de noções metodológicas em uma pesquisa específica, acabei escolhendo a primeira opção e o apresentei como um exemplo, para que o tratamento do tema não resultasse tão

abstrato.

### **Considerações finais**

Ao longo desta exposição, revisamos alguns desafios e decisões que são apresentados no processo de concepção e implementação de um determinado curso virtual universitário sobre escrita de tese. Estas são decisões traduzidas em ações muito concretas que, no entanto, envolvem desafios sobre a melhor maneira de mediar pedagogicamente em ambientes digitais. Nesse sentido, o lugar da verbalização oral e escrita, a distribuição temporal de conteúdos e atividades, a progressão dos conteúdos, a criação de atividades, a exemplificação, referências cruzadas, são debatidos entre duas dimensões decisivas: a modalidade online do Seminário, e as especificidades do discurso acadêmico como veículo de pesquisa científica no âmbito do gênero tese de pós-graduação.

Neste ponto, vale a pena questionar-se: pensamos em todas essas questões em um curso presencial? De minha parte, eu responderia “não”. Na didática do nível superior, não investimos tantas reflexões nas atividades, muito menos nesse nível de detalhe. As práticas do ensino virtual nos colocam em posição de nos questionar sobre esses aspectos, e certamente os estudantes percebem esse dinamismo.

Compartilhei essa sistematização com o desejo de incentivar os professores a explorar ambientes

digitais para ensinar a escrita de teses e proporcionar ferramentas para aqueles que estão pensando em desenvolver e pôr em prática um empreendimento similar.

Estudos futuros devem investigar a percepção dos alunos sobre os temas contemplados através de questionários (Pozzo, Pierella e Borgobello, 2018). E, posteriormente, os resultados de aprendizagem obtidos nas diferentes circunstâncias. Estes são muito necessários, pois o ensino virtual não está isenta de novos desafios, no entanto, diante dos critérios economicistas de um mercado de conhecimento que tenta fazer com que produtos atraentes sejam vendidos, a fim de cobrir as necessidades

das comunidades científicas de diversificar as fontes de financiamento. Da mesma forma, a educação virtual corre o risco de se tornar um meio de homogeneização cultural por meio do uso de tecnologias desconectadas da realidade dos destinatários. Antes, nota Coiçaud (2000: 84), é necessário gerar propostas pluralistas que abordem e valorizem a diversidade, reconhecendo as múltiplas formas pelas quais cada cultura atribui significados e resolve seus problemas. Mesmo dentro dos cânones da academia, as práticas virtuais de ensino de escrita de tese devem tender a promover estudos de pós-graduação criativos, reflexivos e autocríticos.

## Notas

<sup>(1)</sup>Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Magister en enseñanza de español como lengua extranjera (Universidad de Barcelona). Investigadora CONICET, cat. Independiente en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE, CONICET-UNR) y Profesora Adjunta Regular en la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Dicta cursos de posgrado sobre metodología de la investigación y escritura de tesis en diversas Universidades. Investigadora posdoctoral en la Universidad de Leuven, Bélgica, becada por el Grupo Coimbra. Profesora visitante en British Columbia becada por el Gobierno canadiense. Becaria de la Agencia Española de Cooperación Internacional en la Universitat de Girona, España. Investigadora en Proyecto Erasmus+ de la Unión Europea.

## Referências Bibliográficas

- Alvarez, G. y Difabio De Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura. Revista de innovación educativa*, Méjico, 10(1), 8-23. Disponible em: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/>
- Borsinger De Montemayor, A. (2005). "La tesis". En: L. CUBO DE SEVERINO (Dir.). *Los textos de la Ciencia: principales clases del discurso académico-científico* (p. 267 284). Córdoba: Comunic-arte.
- Coiçaud, S. (2001). "La colaboración institucional en la educación a distancia". En E. LITWIN (comp.) *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*, pp.

73-104. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Camarero, L.A.; García De Cortázar, M. y Del Val, C. (1998). La enseñanza de la estadística y de las técnicas de investigación social a distancia. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. Nº 1, p. 203-212.

Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la ciencia: principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunic-arte.

Difabio De Anglat, H., y Alvarez, G. (2017). Alfabetización académica en entornos virtuales: Estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado.

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 97-120. Disponible em: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/>

Litwin, E. (comp.) (2000). *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Mollis, M. (2010). "Imágenes de posgrados: entre la academia, el mercado y la integración regional". En: M. MOLLIS, J. NÚÑEZ JOVER y C. GARCÍA GUADILLA: *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO.

Olson, D.; Torrance, N. (Comps.). (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

Pozzo, M.I., Pierella, M.P. y Borgobello, A. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (Relmecs)*. Vol. 8 Nº 2, e046. Universidad de La Plata. Disponible em: <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Relmecse046/10223>

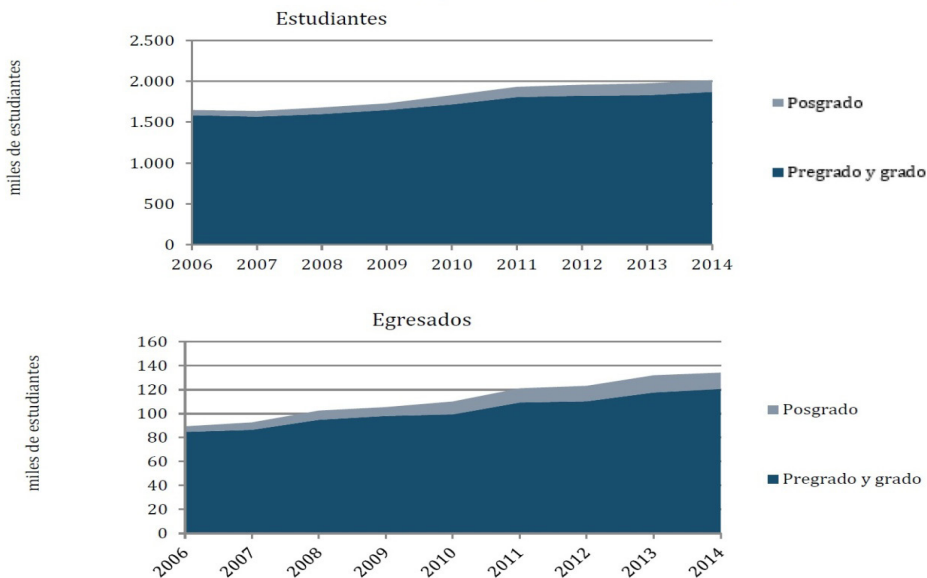
Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

Soletic, A. (2000). "La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos". En E. LITWIN (comp.) *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*, pp. 105134-. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Wainerman, C. (2011). "Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales", en C. WAINERMAN y R. SAUTU (comp.). *La trastienda de la investigación*, p. 27-51. Buenos Aires: Manantial.

Figura 1: Evolução do número de estudantes e diplomados de graduação e pós-graduação (2006-2014)

Figura 4: Evolución del número de estudiantes y egresados en carreras de grado y postgrado (2006-2014)



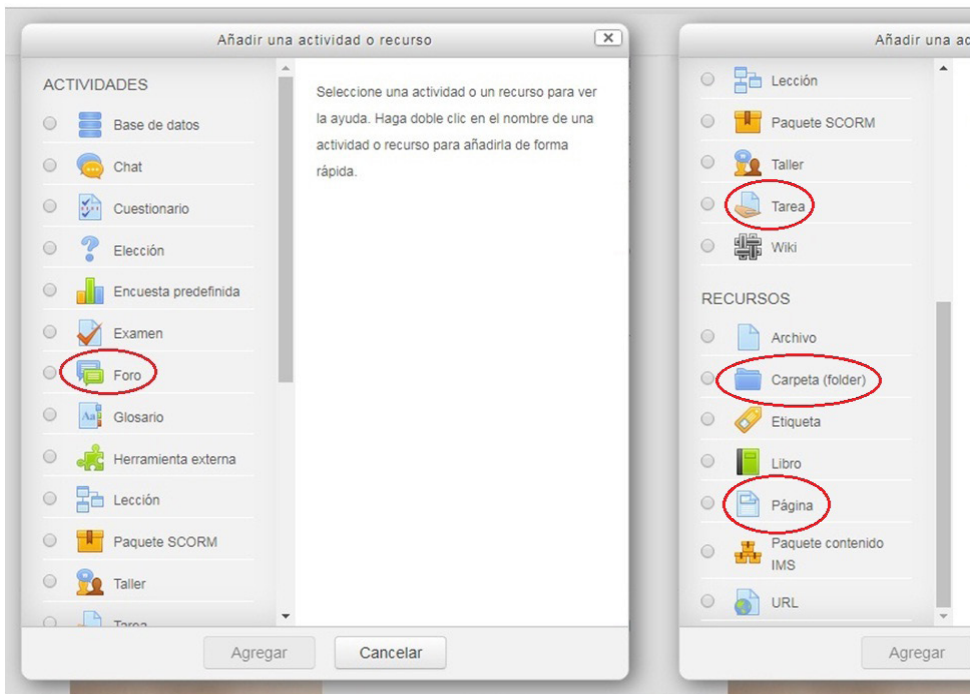
Fuente: SPU 2014

Fonte: Relatório Anual da Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) da Argentina 2014.

Imagem 1: Captura de tela do Campus Virtual da Universidade Nacional de Rosario.



Imagem 2: Captura de tela das atividades e recursos oferecidos pelo Campus Virtual da Universidade Nacional de Rosario, destacando os utilizados no curso em questão.



## Imagem 3: Captura de tela do texto central de uma unidade

**UNR** María Isabel Pozzo

## Seminario de escritura de Tesis de Posgrado: desde el Proyecto hasta la Defensa

Página Principal (home) ► Mis cursos ► Esc\_Pos ► UNIDAD 1: La tesis como género... ► UNIDAD 1: La tesis como género...

**NAVEGACIÓN**

Página Principal (home)

- Tablero
- Carreras y Cursos
- ▼ Mis cursos
  - ▼ Esc\_Pos
    - Participantes
    - ▲ Competencias
    - Calificaciones
    - General
    - ▼ UNIDAD 1: La tesis como género...
      - UNIDAD 1: La tesis como género...
      - UNIDAD 2: El proyecto de tesis
      - UNIDAD 3: El encuadre de la in...
      - UNIDAD 4: El Marco teórico
      - UNIDAD 5: La metodología
      - UNIDAD 6: La presentación de l...
      - UNIDAD 7: Las conclusiones
      - UNIDAD 8: El título, el índice...
      - UNIDAD 9: Las referencias bibli...
      - UNIDAD 10: La defensa de la tesis

### UNIDAD 1: La tesis como género académico-científico

**1. La tesis en el contexto de los posgrados**

En el presente Seminario tratamos la escritura de tesis de posgrado. Cabe, para comenzar, hacer una breve contextualización a lo que se refiere por posgrado. Este alude a un nivel posterior al grado (Profesorados y Licenciaturas), y puede consistir en:

- Especialización
- Maestría
- Doctorado

Las características de cada nivel pueden consultarse en el texto de la Resolución N° 160/11 del Ministerio de Educación, disponible en el sitio web de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), por su valor orientador a la hora de evaluar carreras. A los fines del presente seminario, interesan las siguientes definiciones:

**Especialización:** "Para el egreso, requiere de un trabajo final individual de carácter integrador..." (p.35)

**Maestría:** "Para el egreso, requiere de un trabajo final individual y escrito que podrá realizarse a través de un proyecto, estudio de casos, obra, producción artística o tesis, según el tipo de Maestría..." (p.35). El trabajo final de una Maestría Académica es una tesis que da cuenta del estado del arte en la temática elegida y de la implementación de una metodología de investigación pertinente a la misma. (p.35) ... El trabajo final de una Maestría Profesional es un proyecto, un estudio de casos, una obra, una tesis, una producción artística o trabajos similares que dan cuenta de una aplicación innovadora o producción personal que, sostenida en marcos teóricos, evidencian resolución de problemáticas complejas, propuestas de mejora, desarrollo analítico de casos reales, muestras artísticas originales o similares y que estén acompañadas de un informe escrito que sistematiza el avance realizado a lo largo del trabajo" (p.36)

**Doctorado:** "El doctorado culmina con una tesis de carácter individual que se realiza con la supervisión de un Director. La tesis debe constituirse como un aporte original al área de conocimiento de la que se trate, y demostrar solvencia teórica y metodológica relevante en el campo de la investigación científica. La tesis es evaluada por un jurado que incluye al menos un miembro externo a la institución universitaria y excluye al Director" (p.36)

Esta reglamentación nacional es la base para todos los Programas de Especialización, Maestría y Doctorados de Argentina. Comenzaremos, entonces, a deshilvanar en qué consiste la tesis allí mencionada y que motiva este Seminario.

**2. La tesis en el concierto de los géneros académicos.**

Cubo de Severino (2005) realiza una interesante clasificación de los tipos de textos académicos según su función:

- *Textos de estudio de disciplinas:*  
Los manuales de nivel medio. Los manuales universitarios. La guía de estudio en el nivel superior. El documento de cátedra.
- *Textos de control y aval del proceso de investigación:*  
El proyecto de investigación. El informe de investigación.



Imagem 4: Captura de tela dos fóruns

The screenshot displays a forum interface on the UNR platform. At the top left, the UNR logo is visible. The main content area shows a list of forum posts. The first post is titled "Mi Tesis" and is from María Virginia Cornaglia, dated May 7, 2019. The second post is titled "Re: Mi Tesis" and is from María Isabel Pozzo, dated May 8, 2019. The third post is titled "Re: tema de tesis" and is from Rodolfo Carlos Pastaro, dated May 9, 2019. The fourth post is titled "Re: tema de tesis" and is from María Isabel Pozzo, dated May 9, 2019. The fifth post is titled "reglamento posgrado" and is from Rodolfo Carlos Pastaro, dated May 13, 2019. The sidebar on the left contains navigation options under "ADMINISTRACIÓN" and "UNIDAD 1: La tesis como género...".

**UNR**

UNIDAD 1: La tesis como género...  
Características propias de las...  
■ **Mi Tesis**

- UNIDAD 2: El proyecto de tesis
- UNIDAD 3: El encuadre de la in...
- UNIDAD 4: El Marco teórico
- UNIDAD 5: La metodología
- UNIDAD 6: La presentación de L...
- UNIDAD 7: Las conclusiones
- UNIDAD 8: El título, el índice...
- UNIDAD 9: Las referencias bibl...
- UNIDAD 10: La defensa de la tesis

**ADMINISTRACIÓN**

- ▼ Administración del foro
  - Editar ajustes
  - Roles asignados localmente
  - Permisos
  - Comprobar los permisos
  - Filtros
  - Bitácoras
  - Copia de respaldo
  - Restaurar
- ▶ Modalidad de suscripción
  - Suscribirse a este foro
  - Des-suscribirse de esta discusión
  - Mostrar/editar suscriptores actuales
- ▶ Administración del curso

**Mi Tesis**  
de María Virginia Cornaglia - martes, 7 de mayo de 2019, 21:01

Un poco atrasada respecto a varios compañeros, me sumo a esta primer unidad. Confieso que no entendí la organización del curso hasta ahora, que veo desplegables de las distintas unidades.

Disculpas por la demora. Igualmente decidí participar de las actividades anteriores; aunque no sean revisadas o leídas, para poder seguir un hilo conductor y además porque quería hacerlas.

Ya me resulta sumamente útil esto de analizar las formas, ya que no lo había hecho antes.

Debería revisar la reglamentación para ver si en algún punto se nombra como obligatorio.

(el archivo adjunto es de mayor tamaño que el permitido por eso no lo subo a continuación)

[Enlace permanente](#) | [Editar](#) | [Eliminar](#) | [Responder \(réplica\)](#)

**Re: Mi Tesis**  
de María Isabel Pozzo - miércoles, 8 de mayo de 2019, 11:59

No hay problema, María Virginia, y ninguna disculpa. Este Seminario depara un doble desafío: el contenido y la modalidad, pero será doble la ganancia, luego. Vamos a leer y a responder todos tus mensajes.

Desde ya que tenemos mucho interés en conocer el estado de tus búsquedas. Si el archivo supera el tope de la plataforma, hacé como hizo Griselda: lo subís a la nube y nos mandás el link en tu respuesta a este intercambio.

[Enlace permanente](#) | [Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Separar](#) | [Eliminar](#) | [Responder \(réplica\)](#)

**Re: tema de tesis**  
de Rodolfo Carlos Pastaro - jueves, 9 de mayo de 2019, 11:16

Buenos días profesora, en mi caso el tema de mi tesis está sujeto a aprobación por parte de mi director, la semana entrante tendré una definición al respecto, con lo cual si el tema es aceptado comenzaré con el desarrollo del mismo. De dicho tema ya dispongo de bibliografía como para comenzar la discusión en este foro.

[Enlace permanente](#) | [Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Separar](#) | [Eliminar](#) | [Responder \(réplica\)](#)

**Re: tema de tesis**  
de María Isabel Pozzo - jueves, 9 de mayo de 2019, 20:32

De acuerdo, Rodolfo. Si quisieras ir ganando tiempo, podrías ir desplegando la escritura en torno al tema propuesto según venimos tratando, al menos como un ejercicio supeditado a la respuesta de tu director. Mientras tanto, mandanos el reglamento de tu posgrado.

[Enlace permanente](#) | [Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Separar](#) | [Eliminar](#) | [Responder \(réplica\)](#)

**reglamento posgrado**  
de Rodolfo Carlos Pastaro - lunes, 13 de mayo de 2019, 11:54

Buenos días, envío el reglamento de posgrado en odontología

Imagem 5: Captura de tela da plataforma do curso.

The screenshot displays the UNR course platform interface. At the top left, the UNR logo is visible. The main header area shows the course title: "UNIDAD 1: La tesis como género académico-científico".

On the left side, there is a sidebar with several sections:

- CALENDARIO**: A calendar for May 2019 with days of the week (Dom, Lun, Mar, Mié, Jue, Vie, Sáb) and dates (1-31).
- Usuario Ingresado**: A vertical label.
- Ocultar global eventos**, **Ocultar categoría eventos**, **Ocultar curso eventos**, **Ocultar grupo eventos**, and **Ocultar usuario eventos**: A list of filter options.
- AVISOS RECIENTES**: A section for recent announcements, currently empty with the text "Añadir un nuevo tópico/tema... (Todavía no se han publicado anuncios.)".
- USUARIOS EN LÍNEA**: A section for users online, showing "Pozzo Maria Isabel" as the only user.

The main content area features:

- UNIDAD 1: La tesis como género académico-científico**: The title of the unit.
- CONTENIDOS DE LA UNIDAD 1**: A sub-section header.
- Las tesis en el contexto de los Posgrados. La tesis en el concierto de los géneros académicos. Características de propias la tesis: Instancias que involucra, niveles de descripción, estructura textual, fórmulas estilísticas.**: A paragraph of text.
- UNIDAD 1: La tesis como género académico-científico**: A document icon.
- Características propias de las tesis: nuestros casos**: A folder icon.
- Bibliografía no disponible en la web\_Capítulo: La tesis**: A folder icon.
- Nuestras producciones**: A folder icon.
- Néstor Di Leo**: A user profile icon.
- Clemen Barberena**: A user profile icon.

# La instancia de evaluación en la formación de posgrado. Un acercamiento narrativo a los pre-dictámenes y la defensa oral de tesis doctorales

## The evaluation instance in postgraduate training.

### A narrative approach to pre-opinions and oral defense of doctoral theses

Luis Porta<sup>1</sup> y Jonathan Aguirre<sup>2</sup>

#### Resumen

Los itinerarios académicos formativos que se suscitan en los posgrados distan de ser lineales, más bien asumen un carácter polisémico, dinámico y están sujetos, en ocasiones, a los propios trayectos biográficos de los tesisistas. Dicha travesía no solo está constituida por la cursada de seminarios y talleres, por la confección de los planes o proyectos de tesis, trabajos de campo, vínculos con los directores y con la redacción final del trabajo de investigación, sino que la instancia de evaluación de la misma es parte central del proceso y constituye la última estación de un viaje apasionante. Para los sujetos que transitan estos caminos la espera de los pre-dictámenes y la consecuente defensa oral de la tesis se vuelve un páramo tensionante, en donde se pone en juego todo el proceso vivido. En este artículo analizamos diversos pre-dictámenes considerando que dichos

#### Summary

The formative academic itineraries that arise in the postgraduate courses are far from being linear, rather they assume a polysemic, dynamic character and are sometimes subject to the biographical paths of the thesisists. This crossing is not only constituted by the course of seminars and workshops, by the preparation of thesis plans or projects, field work, links with the directors and with the final writing of the research work, but also the evaluation instance of It is a central part of the process and constitutes the last season of an exciting journey. For the subjects that travel these paths, waiting for pre-opinions and the consequent oral defense of the thesis becomes a tense wasteland, where the whole process lived is put into play. In this article, we analyze various pre-opinions considering that these records will allow future theses to contemplate the particularities to which jurors pay attention when evaluating the

registros permitirán, a los futuros tesisas, contemplar las particularidades a las que los jurados prestan atención al momento de evaluar los trabajos de titulación en el posgrado universitario. Dicha instancia permite, a la vez, una preparación más adecuada de la consecuente defensa oral de las tesis. Desde una perspectiva crítica, interpretativa y narrativa buscamos contribuir a la sistematización y a la visibilización de una pedagogía del posgrado que permita habitar sus diversas etapas de manera más hospitalaria apostando por el encuentro de múltiples y diversos caminos de formación desde los cuales se puedan recuperar los aprendizajes y desaprendizajes que acontecen en el devenir de toda investigación posgradual.

**Palabras clave:** Prácticas de Evaluación; Pedagogía del posgrado; Dictámenes; Defensa de Tesis; Narrativa.

degree work in the university graduate. This instance allows, at the same time, a more adequate preparation of the consequent oral defense of the thesis. From a critical, interpretative and narrative perspective we seek to contribute to the systematization and visibility of a postgraduate pedagogy that allows inhabiting its various stages in a more hospitable way betting on the meeting of multiple and diverse training paths from which learning can be recovered and unlearning that occur in the future of all postgraduate research

**Keywords:** Evaluation Practices; Postgraduate Pedagogy; Opinions; Thesis defense; Narrative.

Fecha de recepción: 12/08/2019
Primera Evaluación: 10/10/2018
Segunda Evaluación: --
Fecha de aceptación: 29/11/2019

## Introducción

El itinerario que un sujeto atraviesa en su formación de posgrado es ecléctico, complejo y dinámico. Si bien los programas institucionales de doctorados, maestrías y especializaciones proponen a sus estudiantes diversos caminos curriculares en sus programas y cursadas, la propia experiencia y travesía vital del sujeto va definiendo su trayecto en cada uno de los posgrados. Ahora bien, uno de los rasgos comunes a todos ellos es la necesidad de alcanzar la acreditación del mismo mediante un trabajo final denominado tesis. Trabajo que, en ocasiones, se vuelve lo único que el estudiante adeuda para alcanzar la titulación y la razón por la cual no continúa con la etapa final del posgrado (Abreu, 2015).

Mancovsky argumenta que dicha tesis doctoral posee tres características centrales. La primera de ellas es el despliegue de un “relato de investigación por parte de un sujeto-estudiante que se vuelve autor de su producción a partir de la creación de saberes nuevos” (2009:202). Este acto de asumir la autoría de los saberes nuevos emergentes de la investigación doctoral implica un pasaje en términos identitarios del sujeto (Aguirre y Porta, 2019a). El tesista, mediante la investigación sistematizada en la tesis doctoral, asume su carácter de investigador-autor de saberes nuevos.

El segundo elemento que destaca la autora es que el trabajo doctoral “da cuenta de la construcción de una relación formativa con un tutor que va guiando la lógica temporal de la investigación y la lógica de la escritura de la tesis”

(2009:202). El vínculo director-tesista asume características propias de acuerdo a diversos aspectos: institucionales, subjetivos, biográficos y personales (Luna Molina y Muñiz García, 2018).

La tercera característica que nos incumbe en este artículo y que es señalada por Mancovsky es que toda tesis doctoral “requiere de una instancia de publicación y evaluación. Es decir, la tesis es una producción escrita que encierra la condición de “ser examinada” y defendida oralmente ante un jurado de expertos” (2009:202).

Desde estas dimensiones, una tesis puede ser vista como “una prueba escrita” que testimonia sobre la capacidad del sujeto-estudiante para llevar a cabo una investigación y dar cuenta de ello. Dicho de otro modo, “la tesis consagra la aptitud a la investigación: ese trabajo de ‘artesano intelectual’ que, a partir de escritos, archivos, libros, estadísticas, trabajo de campo, encuestas, observaciones y entrevistas, produce una obra” (Baud, 2001:9).

Antes de explicitar la estructura interna del artículo consideramos pertinente contextualizarlo y aproximar al lector al territorio institucional y epistemológico particular en el cual se insertan estas líneas. Argumentábamos al comienzo del trabajo que mucho de lo que sucede en el itinerario formativo del tesista depende de las características propias que asume el programa de posgrado que cursa. Para el presente artículo nos basaremos en la experiencia del programa de doctorado en ciencias de la educación de una universidad pública argentina.

Consideramos importante aclarar este aspecto ya que las evaluaciones de las tesis contenidas en los predictámenes y en las defensas orales de este programa asumen características propias que, a nuestro criterio, enriquece la interpretación y reflexión analítica de la instancia final del doctorado. Es decir, los criterios de evaluación y las apreciaciones de los jurados expertos de este programa doctoral en Humanidades y Artes pueden servir como insumo no solo para el enriquecimiento de las tesis en redacción, sino para dislocar sentidos de la evaluación en el posgrado argentino.

En términos de estructura del presente artículo, en primer lugar presentaremos algunas reflexiones conceptuales ligadas a los avatares, complejidades y cambios identitarios que acontecen en la formación doctoral. Luego, tras explicitar brevemente cuestiones referidas a los aspectos metodológicos del trabajo, habitaremos interpretativamente predictámenes de evaluación proporcionados por tesistas del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación que cursaron el posgrado en el campo educativo. En cada dictamen los jurados expertos señalan cuestiones en torno a la coherencia interna de las tesis, la metodología utilizada, el corpus teórico-conceptual en el que se inscribe y, principalmente, recuperan críticamente los hallazgos de cada trabajo y las posibles profundizaciones o aclaraciones que los tesistas deberían compartir en la defensa del trabajo. Por último, finalizaremos el escrito con algunas

conclusiones en el orden de pensar críticamente la instancia de defensa oral de la tesis doctoral y las posibles líneas futuras de indagación en lo que concierne a la recuperación de una pedagogía del posgrado que asuma a su evaluación desde coordenadas epistemológicas alternativas.

### **La formación en el posgrado universitario argentino. Avatares, complejidades y el pasaje de lector a autor en el trayecto doctoral.**

Dimensiones ligadas a aspectos personales y subjetivos, vinculares, institucionales, curriculares, de política educativa del nivel y más ampliamente, relativos a los vastos campos disciplinares del conocimiento cimientan las particularidades que asume el trayecto doctoral en nuestros territorios académicos más próximos. No es intención de este escrito profundizar en cada una de estas dimensiones, pero si es menester prestar atención a algunos aspectos que definen a la formación del posgrado y que cada una de las tesis presentadas evidencia en su despliegue.

En primer lugar, consideramos que la relación con el saber, o la *producción de nuevos saberes*, permite visibilizar los aspectos subjetivos que se traducen en una experiencia formativa singular a partir de la cual, el sujeto “se autoriza” a crear saberes argumentando académicamente el proceso de investigación que fundamenta dicha creación (Mancovsky, 2013). Esta producción de conocimiento coloca al tesista ya no, exclusivamente, en lector, sino que lo posiciona en autor

de saberes particulares a partir del trabajo de investigación en campo y de la consecuente interpretación de los hallazgos. Es aquí donde emerge una particular condición identitaria. Un pasaje subjetivo y pedagógico desde el cual el tesista pasa de ser lector de los saberes producidos por un tercero a constructor e intérprete de los propios (Porta, 2018). Una producción de conocimiento que, por cierto, nunca es solitaria, sino que desde el prisma epistemológico en el que estamos inscriptos como grupo de investigación, dicha producción se vuelve profundamente colectiva.

Este pasaje identitario, de alguna manera, reafirma el sentido último de la tesis de doctorado en donde el tesista da cuenta de los aprendizajes y desaprendizajes de ciertos saberes en torno al oficio de investigar y los pone en juego en el escrito que presenta al final del itinerario del posgrado.

Ahora bien, la tesis doctoral trasciende y desborda el trabajo presentado. En el posgrado la tesis también se convierte en ese constante “salto al vacío” (Porta y Aguirre, 2019b:151) que implica travesías diversas, viajes apasionantes, encuentros inesperados, experiencias innovadoras, vivencias colectivas y personales que van enriqueciendo la subjetividad del tesista haciendo que él mismo, ontológicamente, no sea el mismo luego de haber transitado la investigación doctoral.

Otro de los rasgos que definen la formación en el posgrado está vinculado con la relación director-tesista. Relación que puede potenciar o diezmar la producción final de la investigación. En

el vínculo entre tesista y director, según Mancovsky, Fabris y Cecchia, (2011) radica *el corazón* de la pedagogía doctoral o de la pedagogía del posgrado. Las autoras no solo ponen el acento en el estudiante, sino principalmente en la figura tutorial del director.

En esta relación, la pedagogía del posgrado recupera su etimología primigenia del *acompañar*. “En este caso se trata de acompañar a un sujeto adulto que decide seguir formándose hacia la obtención del máximo grado académico” (Mancovsky, Fabris y Cecchia, 2011:5). Un acompañamiento que supone, en la mayoría de los casos, la puesta en juego del propio oficio de enseñar por parte de los directores de tesis centrado en aspectos académico-profesionales y al mismo tiempo ligado a cuestiones vinculares, afectivas y de filiación (Porta, 2018).

Finalmente, en virtud de recuperar las dimensiones más institucionales y de políticas educativas, los itinerarios formativos de los tesistas también se encuentran condicionados o potenciados por el diseño curricular, epistemológico, educativo y cultural del programa de doctorado, maestría o especialización que decida cursar (Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015). Un ejemplo de ello es la ubicación en el plan de estudios de las carreras de los seminarios metodológicos o los talleres de tesis. Es una decisión pedagógica, didáctica y curricular el lugar en que se coloca el dictado de estas asignaturas en el diseño del programa. Posiblemente, si el estudiante desde el inicio de la cursada comienza a acercarse

paulatinamente a su objeto de estudio, al quehacer del oficio del investigador, a las técnicas, instrumentos y perspectivas metodológicas de recuperación e interpretación de datos, sienta ese itinerario lleno de complejidades y avatares propios de la formación un poco más habitable (Sanjurjo y Porta, 2016).

Lo mismo sucede cuando el posgrado a cursar se despliega en la universidad de origen o el tesista debe viajar hacia otra universidad para poder cursarlo. El enriquecimiento que genera la formación en un posgrado extranjero o en otra universidad nacional es central en el crecimiento profesional del estudiante. Pero eso no deja de ser una complejidad más en la travesía emprendida. Complejidad que se traduce en aspectos logísticos, económicos y, en la relación con los directores externos a su ámbito cotidiano de trabajo.

Podríamos continuar enumerando y describiendo diversos aspectos que definen los múltiples itinerarios doctorales. Pero siendo conscientes de los límites que ello implica, en este artículo buscamos profundizar una de las instancias claves de toda travesía en el posgrado: la evaluación de la tesis. Una instancia que en ocasiones se encuentra cargada de sentidos contradictorios y negativos. Quizá por la propia carga histórica punitiva de las prácticas evaluativas a lo largo del tiempo o por el solo hecho de exponer el trabajo frente a un jurado experto la evaluación de una tesis doctoral se vuelve una experiencia tensionante para muchos tesistas.

A continuación lo que nos proponemos es enriquecer el campo de indagación sobre la formación doctoral alejándonos brevemente de las dimensiones descriptas al comienzo del escrito y situando la mirada en aquellas cuestiones que hacen a la evaluación de las tesis doctorales.

Metodológicamente partimos de una indagación cualitativa e interpretativa (Denzin y Lincoln, 2015). Los tesistas y los directores han brindado el consentimiento respectivo para la utilización de sus pre-dictámenes a los efectos de visibilizar los aspectos en que los jurados hacen mella al momento de evaluar y considerar una tesis doctoral. Analizamos en esta ocasión 25 pre-dictámenes correspondientes a tesis defendidas en los últimos 4 años. Las mismas han sido habilitadas para su defensa oral en dichos pre-dictámenes. A los efectos de resguardar tanto a los jurados como a los tesistas utilizaremos el código PD N° (Pre-Dictamen N°) para referirnos a las consideraciones personales recuperadas en el análisis.

### **Una espera tensionante y formativa: Los pre-dictámenes de evaluación de tesis.**

Una de las cuestiones principales que debe tener en cuenta todo tesista al momento de redacción y edición final de su tesis es que quienes serán sus primeros lectores son expertos en la materia o el campo disciplinar en el que se inserta la propia investigación. Dichos colegas se configuran en jurados evaluadores de los trabajos de posgrado y son los que definen si el tesista ha



podido presentar, en el caso particular del doctorado, una tesis coherente conceptual y metodológicamente en relación a los hallazgos explicitados. El jurado, en definitiva, es parte de la acreditación en la cual se deja constancia de que el autor de la tesis doctoral ha dado cuenta de un recorrido formativo y de aprendizaje del oficio de investigar.

Luego de la entrega de la tesis, los miembros del tribunal evaluador tienen un tiempo definido para la lectura del escrito y luego envían a la división de posgrado los pre-dictámenes en donde expresan sus consideraciones sobre la tesis entregada. Allí habilitan o no a la defensa oral de la misma.

Los pre-dictámenes de evaluación están estructurados de manera tal que cada jurado experto aborda los aspectos centrales que toda investigación doctoral debe dar cuenta a los efectos de poder alcanzar la titulación correspondiente.

Ahora bien, los aspectos que los pre-dictámenes explicitan son una orientación proporcionada al jurado. Éste, puede ir respondiendo pregunta a pregunta las consideraciones que sugiere el pre-dictamen o bien, realizar una narrativa o texto general que contenga dichos aspectos de manera entramada y sin seguir la lógica estructural de la planilla de evaluación.

El formato prescripto en los pre-dictámenes en primer lugar apunta a considerar si la formulación del tema propuesto es clara, concisa y si se percibe en su formulación la problemática investigada. Luego posa la mirada en el recorte y acotamiento del objeto de

estudio e investigación que, se supone, definió gran parte de las decisiones metodológicas del tesista. Posteriormente la evaluación se centra en la motivación y originalidad de la investigación. En este punto, el jurado presta atención a la relevancia de producir conocimiento en el área investigada, la presentación de interpretaciones novedosas y centralmente la actualización y puesta al día de la problemática indagada. Aquí dos narrativas que recuperan, asimismo, el recorrido previo de los tesistas en el marco del grupo de investigación, las motivaciones y la originalidad del trabajo, “En el título queda claramente explicitado el objeto de investigación, el tipo de estudio y la población. Además, al interior del trabajo, en el capítulo 1, se justifica y desarrolla con minuciosidad el objeto de investigación y se complementa coherentemente con las preguntas de investigación y con los objetivos. Dicho capítulo comienza con la justificación de la investigación, la que se enmarca en la línea de investigación que la doctoranda viene trabajando en el grupo al que pertenece. Resulta nodal, para comprender las razones de la problemática abordada, la explicitación de las dimensiones configurantes de la investigación, pues permite al lector enmarcar, institucional e históricamente, tanto el posicionamiento de la tesista como la importancia de la problemática abordada” (PD N°1)

“Es una tesis que da cuenta de una motivación sostenida a lo largo de diez años de trabajo. El relato detallado de las investigaciones previas fundamenta

la motivación y a su vez, la relevancia del tema elegido. Ésta aparece enunciada de manera manifiesta al reconocer un “área de vacancia” en torno a la didáctica específica en las disciplinas proyectuales. Explícitamente, la doctoranda se propone construir una producción en torno a la didáctica proyectual en el marco de su formación doctoral, recuperando su trayectoria como docente y como investigadora, formando parte de un equipo de investigación consolidado” (PD N°2).

Los pre-dictámenes también apuntan a recuperar la estructura interna de los trabajos, invitan a los jurados a describir con detalle el contenido de cada capítulo y así ponderar las construcciones conceptuales, teóricas y metodológicas que los tesisistas van hilvanando en el devenir de su escritura.

“[La tesisista] Inscribe la tesis en la productiva intersección entre los estudios de las identidades profesionales de los docentes y la tradición de la investigación/ indagación narrativa en el campo educativo. De esta forma, la lectura de los siete capítulos de la tesis permite identificar con nitidez la problemática investigada por la tesisista, así como la solvencia con que la que la tesisista desplegó su conceptualización teórica, su abordaje metodológico (mediante una apropiación significativa y creativa de la tradición de la investigación/indagación narrativa) y su análisis e interpretación (a través de una perspectiva horizontal y otra vertical). (PD N°4)

En la evaluación, seguidamente, se espera que el jurado revise el escrito a

partir de la coherencia de los objetivos de investigación con la temática, el recorte realizado y la metodología propuesta. De alguna manera este segmento de la evaluación se cimienta en considerar las decisiones metodológicas y la presentación de la misma en la tesis doctoral. Aquí es donde el jurado observa instrumentos, etapas, criterios de selección de la población, perspectiva epistemológica de la metodología utilizada y vinculación con la recuperación de los datos y hallazgos.

Finalmente los pre-dictámenes apuntan a evaluar la actualidad y pertinencia de la bibliografía utilizada como así también las fuentes desde las cuales el tesisista se valió para la interpretación y análisis de los datos de campo. Antes de concluir la evaluación se les propone a los jurados que mencionen, amplíen o enfatizen en cuestiones que no han sido consignadas anteriormente y que merecen su tratamiento. En ocasiones, este apartado final del dictamen es utilizado para sugerir alguna cuestión que no ha sido lograda en el cuerpo del escrito, para ponderar y profundizar aspectos potentes del trabajo, o bien para realizar sugerencias a los efectos de que el tesisista las recupere en la instancia de defensa oral de tesis.

Si pudiéramos hacer el ejercicio de volver recursivamente sobre los apartados que cimientan la evaluación del trabajo podremos observar que éstos recorren paso a paso los segmentos que configuran los proyectos de tesis presentados antes de iniciar la investigación. De allí emerge la importancia de los proyectos y planes

de tesis en lo que respecta a coherencia, rigurosidad, recorte del objeto de estudio, objetivos, metodología y factibilidad de la investigación.

A continuación presentaremos algunas dimensiones y aspectos que los jurados han considerado en las tesis defendidas por parte de investigadores del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación en el marco de un doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Consideramos que observar e interpretar las narrativas de los colegas expertos en estas instancias puede abonar a la pedagogía doctoral en el sentido de que actuales y futuros tesisistas puedan tener noción de lo que configura la evaluación de un trabajo de posgrado. En las narrativas observaremos que lejos de ser una instancia punitiva o negativa, los jurados ponderan diversos aspectos, motivan y felicitan a los tesisistas, pero al mismo tiempo señalan cuestiones a mejorar o no logradas en su totalidad que deben abordarse en las defensas orales.

“Resulta nodal el último capítulo para comprender todo el proceso realizado. En él, la doctoranda realiza una mirada retrospectiva de dicho proceso, explicitando tanto los puntos de partida –teóricos y metodológicos- como los de llegada: hallazgos. Destaca, además, las razones por las cuales considera su tesis como un posible aporte a la comprensión de la enseñanza proyectual y, por ende, a la institución en donde se desarrolló la investigación, como así también a otras facultades en las que se desarrolla este tipo de enseñanza.

También explicita las dificultades, sentimientos, aprendizajes personales y profesionales realizados, mostrando no sólo la “cocina de la investigación” en sus aspectos metodológicos, sino personales, afectivos, profesionales”. (PD N°1)

*Cuestiones evaluadas referidas a la metodología de investigación y a la utilización de gráficos y cuadros aclaratorios.*

La metodología de investigación no posee solo una dimensión instrumental. En ella subyacen principios epistemológicos, teórico-conceptuales, empíricos e instrumentales que definen en gran parte el posicionamiento del tesisista en tanto investigador social. Así, la metodología de una investigación lejos está de ser un apéndice de la misma, sino que se constituye en el esqueleto sobre el cual se posan las decisiones tomadas, los datos recopilados, la coherencia interna del trabajo, los marcos conceptuales adoptados por el autor y las etapas, técnicas e instrumentos de la investigación en particular (Vasilachis, 2007).

Los jurados evaluadores en las tesis del CIMED han observado y destacado la coherencia, claridad y solidez que presentan los aspectos metodológicos de las tesis. Destacan no solo la fundamentación epistemológica y técnicas necesaria sino la explicitación de las decisiones tomadas y las etapas recorridas en las investigación mediante gráficos y cuadros que clarifican la lectura y facilitan la comprensión de todo el

proceso investigativo llevado a cabo por el tesista. El diseño gráfico de cada escrito es recuperado en los pre-dictámenes y se constituye en característica principal de las tesis del grupo enriqueciendo su presentación. Así lo expresan los jurados en sus evaluaciones,

“No puedo dejar de hacer referencia a la singularidad del “formato” del trabajo. Su “estética” de presentación adquiere el status de contenido, potenciándolo. Las ilustraciones que lo conforman, enmarcadas en la metáfora del universo, mueven y con-mueven sensaciones, emociones, reflexiones, diferentes a las movilizadas por el texto escrito, aunque convergentes. Sintetizar las Conclusiones de la tesis en una imagen acorde a la analogía del Universo, supone apelar al uso de un recurso tan creativo como extra-ordinario. Mirándola, admirándola, cobran tridimensionalidad y movimiento las coreografías estelares configuradas por los diferentes relatos y hasta nos permiten esperar la irrupción de “potenciales “nuevos soles” cuya aparición nítida en el cielo es cuestión de tiempo, de que se creen las condiciones para que podamos verlos”. (PD N°14)

“Destaco, además, la organización y claridad de todo el trabajo, el uso de párrafos introductorios en cada capítulo y de consideraciones finales que facilitan la comprensión de la lógica que siguió el autor. También el uso de gráficos, dibujos y fotos que enriquecen y humanizan la tesis” (PD N°13).

“Se trata de una presentación que juega a la alternancia de la escritura con la utilización de una gama de recursos

estilísticos no habituales en este tipo de producciones. Formas resaltadoras de contenidos, combinación de colores, fotografías que testimonian momentos y protagonistas, cartografías, posters elaborados para reuniones científicas, obras pictóricas, otros/as, son portadores de lenguajes que pueden sobre lo mismo decir cosas diferentes. Se destacan especialmente los cuadros diseñados con figuras y colores que sintetizan los ejes temáticos de cada capítulo, el gráfico final que condensa las multiterritorialidades en permanente construcción, y la imagen, la urdimbre, que como inicio y como cierre de la tesis simboliza, desde su trama abierta, una invitación” (PD N°24).

“Considero que el abordaje metodológico propuesto por la doctoranda conjuga creatividad y a su vez rigurosidad tanto en los instrumentos como en los análisis que realiza a partir de los datos recogidos. El modo de sistematizar, organizar e interpretar “los datos recogidos da cuenta de un entramado complejo y original a partir de “secuencias”, “bloques” y “paréntesis interpretativos”. Destaco la originalidad y el “estilo personal” de la doctoranda al incluir los gráficos “manuscritos” que intentan explicar la estructura de la investigación, a la manera de un croquis proyectual y de este modo, reconocer “sus marcas” (PD N°2).

“En el informe, el análisis cuantitativo se acompaña de gráficos esclarecedores pero, además, los gráficos conceptuales acompañan todo el trabajo. Dichos gráficos conceptuales resultan un trabajo de síntesis conceptual esclarecedor,

didáctico y orientador de la lectura. Se justifica tanto la decisión de no tomar todos los instrumentos previstos originalmente, como así también cómo algunos se fueron enriqueciendo o tomando rumbos no previstos y cómo y porqué se tomó la decisión de incluir otros no previstos” (PD N°21).

“La propuesta metodológica desplegada sostuvo un trabajo de reconstrucción arqueológica del que emerge una polifonía que da lugar a la construcción de un objeto de una riqueza poco habitual. La trama textual en la que se integran documentos fotográficos da cuenta de la reconstrucción de una época.” (PD N°11)

Además de destacar el despliegue metodológico y la claridad de su presentación, los jurados recuperan satisfactoriamente la inclusión en las tesis doctorales del enfoque (auto)etnográfico. Alejados de una noción conservadora y positivista de la producción de conocimiento decimonónico, algunas de los trabajos de investigación doctorales del CIMED explicitan en su interior aquellas cuestiones subjetivas que le van sucediendo al investigador en el devenir del proceso investigativo. De esta manera, los tesisistas van completando desde el inicio del trabajo un diario (auto)etnográfico que, al finalizar la investigación, les permite volver sobre lo realizado y objetivarlo en pos de enriquecer las producciones doctorales y la propia formación del sujeto doctoral. Desde este lugar, la autoetnografía se transforma en una modalidad cualitativa potente para el abordaje de los procesos subjetivos que les suceden a los sujetos

investigados y al propio investigador en las recurrentes y entramadas etapas de una investigación (Noy, 2003).

Esta aproximación metodológica desafía las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros, a la vez que considera a la investigación como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente. “Para hacer y escribir autoetnografía, el investigador aplica los principios de la autobiografía y de la etnografía. Así, como método, la autoetnografía es, a la vez, proceso y producto” (Ellis, Adams y Bochner, 2015: 250). De esta forma, los autoetnógrafos reconocen las innumerables maneras en que la experiencia personal influye y transforma el proceso mismo de investigación reconociendo y dando lugar a su propia subjetividad, emocionalidad e implicancia en el trabajo de investigación (Ellis, Adams y Bochner, 2015). Así lo recuperan los jurados en las narrativas explicitadas en los pre-dictámenes,

“La investigación define de modo claro la metodología, optando por abordaje cualitativo desde una perspectiva epistémico-metodológica crítica. En ese marco, lo biográfico-narrativo, lo etnográfico, la etnografía de archivo y la (auto)etnografía son dispositivos que configuran los pilares arquitectónicos de la metodología. Estas decisiones metodológicas resultan pertinentes habida cuenta del tema y el objeto del estudio. El método, los procedimientos y las técnicas de la investigación son especificados con precisión con referencia a cuatro etapas que se despliegan en “clave recursiva y dialéctica”. Las figuras

15, 16 y 22 presentan de modo gráfico la complejidad y la coherencia del diseño metodológico” (PD N°11).

“Muy interesante el proceso autoetnográfico realizado, la descripción de la toma de decisiones, de las “corazonadas” (Jackson), de los procesos racionales y emocionales que implicó realizar la tesis. El registro autoetnográfico constituye un excelente aporte al desarrollo de la investigación cualitativa y, sin dudas, resultará valioso para futuros investigadores cualitativistas. Por ello, la tesis se constituye en un gran aporte al desarrollo de la pedagogía doctoral. El doctorando testimonia el proceso subjetivante realizado. Y en definitiva es el objetivo de toda carrera: hacer de nosotros otros. La tesis resultó muy estimulante por lo que el informe podría continuar. Pero tal como se dice en la tesis, llega un momento en que hay que decidir exponer la “vasija” en la vidriera”. (PD N°13)

“Se valora muy especialmente la riqueza aportada por los aprendizajes del trabajo etnográfico y los argumentos teórico-metodológicos que la doctoranda comparte acerca de los por qué de las adecuaciones y/o modificaciones respecto a las decisiones metodológicas inicialmente previstas y derivadas de la puesta en acto de la recursividad, particularmente los referidos a los criterios de validez y posicionamientos ético-políticos asumidos”. (PD N°14)

En los sucesivos aportes de los jurados no solo podemos observar la importancia de la coherencia metodológica que cada tesis debiera tener, o la pertinencia

del uso de gráficos, cuadros y relatos (auto)etnográficos, sino que también se puede advertir la precisión en la lectura y en las devoluciones que todos los colegas expertos realizan de las tesis evaluadas. En muchos retazos de los pre-dictámenes, los jurados señalan páginas, números de gráficos, párrafos puntuales del escrito que dan cuenta de la profundidad de la lectura y de la importancia de cuidar, en la revisión final que el tesista debe hacer antes de la entrega del trabajo, los detalles de presentación. Ello también es parte de lo que los jurados evalúan.

#### *Cuestiones no logradas de las tesis y críticas que enriquecen la producción.*

La evaluación de una tesis de posgrado históricamente se ha configurado en una instancia tensionante para el tesista. El hecho de exponer el trabajo a un jurado experto que acredita mediante, sus dictámenes, la pertinencia, coherencia y solvencia del trabajo realizado y la habilitación a la defensa oral del mismo produce en los sujetos en formación cierta angustia y expectativa. El análisis de los pre-dictámenes que aquí se presenta ofrece una visión de la evaluación doctoral más amena y constructiva.

En cada pre-dictamen los jurados señalan diversas cuestiones que las tesis no logran evidenciar en el escrito o bien proponen caminos alternativos, miradas actualizadas y sugerencias que enriquecerían la producción presentada pero que no desmerecen el trabajo realizado. Todas las tesis desde las cuales se desprenden los pre-dictámenes



analizados han sido habilitadas para la defensa oral. Pero en las siguientes narrativas se pueden observar críticas que a los estudiantes en formación del posgrado les pueden ayudar a prever en sus trabajos doctorales, de maestría o de especialización.

“No obstante todas estas virtudes y aciertos evidentes, cabría preguntarse si la compleja presentación de los resultados del análisis vertical y horizontal del estudio narrativo emprendido podría elaborarse de forma tal que las categorías de análisis no homogeneizaran las tramas narrativas co-construidas. La categorización de los relatos en Identidades Deseadas, Apasionadas, Imaginadas y En Tránsito, así como la relectura de las identidades narrativas profesionales docentes en “temporalidades”, “socialidades” y “localidades”, podrían estar prefigurando y limitando el despliegue de las peculiaridades y singularidades de las vidas relatadas y co-construidas a partir de una pluralidad de “textos de campo”. (PD N°4)

“La tesis presenta un excesivo uso de las citas bibliográficas que dificulta la lectura y la comprensión de las ideas plasmadas por la tesista” (PD N°4)

“En la página 27 se explicitan los fundamentos ontológicos y epistemológicos en los que se inscribe la tesis (...). Allí y en las páginas 49 y 92 queda rigurosamente aclarada la relación que la doctoranda sostiene entre devenir y ser, desde un posicionamiento constructivista, no esencialista. Pero la adopción, durante todo el desarrollo de la tesis, de expresiones tales como s(ab)

er, permanec/ser, conoc/er, formarse/r, a mi entender, hace por momentos más costosa la lectura. También lo hace el hecho que se cite cada vez que se menciona un concepto a todos los autores que lo trabajan. Ello es necesario en el marco teórico y quizás en las conclusiones cuando se las está poniendo en tensión con las categorías de análisis. Pero en el análisis e interpretación de la información podría evitarse. Algunos términos y/o conceptos utilizados durante toda la tesis hubiesen requerido un mayor desarrollo. Por ejemplo: agencia, oximorónico, cameo” (PD N°5).

“La tesis incluye una amplia y exhaustiva bibliografía en relación con los distintos campos disciplinares que aborda. Además, contiene un número significativo de obras literarias que han servido seguramente de inspiración al enriquecimiento de las ideas de la autora y a un estilo personal que se refleja en su escritura. Tal vez, como sugerencia de puesta en valor de la gran cantidad de obras consultadas, se hubiese podido hacer una bibliografía discriminando los textos literarios de aquellos pertenecientes a los distintos campos disciplinares” (PDN°2).

Los jurados señalan principalmente cuestiones ligadas al formato, la redacción, la escritura y la presentación de los trabajos. Vuelven a aparecer en las consideraciones de los expertos el detalle de las páginas, los párrafos y la redefinición de conceptos específicos de las tesis. Eso vuelve a evidenciar el nivel de detalle que asume la evaluación en la instancia del posgrado argentino.

“Quizás se podría señalar que el primer objetivo específico (pág. 274) resulta demasiado amplio en relación a la temática abordada. De todas maneras, ese detalle no resta valor a los demás objetivos y el desarrollo de la tesis” (PD12)

“Quizás la tesis resulta demasiado extensa, fundamentalmente en los capítulos donde se desarrolla el marco conceptual. En algunos casos, se incluyen análisis de políticas que quizás se van un poco del tema central (por ej: sobre escuelas técnicas, financiamiento, etc.)” (PD N°12)

“La redacción, en términos generales, en muy buena. Sin embargo, en muchos lugares se puede apreciar un uso inadecuado de los signos de puntuación, fundamentalmente el uso de las comas. En relación con lo anterior, ese uso por momentos hace que algunos párrafos no estén bien redactados y esto reste claridad a lo que se quiere plantear. (PD N°21)

“En varias oportunidades falta de acentos y usos de singulares y plurales, y en otros algún error de tipeo (concentración en vez de concertación, en pág. 207). Otra cuestión de forma: en pág. 206 se cita “(Art..., ley 240.49/91, Ministerio de Educación). Sin embargo, esto aparece correctamente citado en los documentos consultados, como “Congreso de la Nación”. (PD N°12)

*Cuestiones ponderadas, potencialidades, y el despertar de las propias emociones de los jurados.*

En los dictámenes analizados para esta

publicación no solo se advierten aspectos vinculados a las críticas constructivas o aspectos no logrados en las tesis. En la mayoría de los escritos consultados los jurados ponderan diversas dimensiones que es menester destacar a los efectos de que los estudiantes del posgrado puedan hacer mella en sus trabajos y puedan aprovechar en vistas a la presentación de sus investigaciones.

En cada narrativa se recuperan aportes al campo educativo en el que se insertan las tesis evaluadas, las habilidades de los tesistas para la sistematización e interpretación de los hallazgos, la introducción de algún capítulo que enriquece el trabajo en su globalidad, las conclusiones a las que arriba la investigación y el diálogo con los marcos conceptuales utilizados al inicio de cada tesis, el uso de metáforas y analogías, la originalidad de la temática y del contexto en el cual se despliega el trabajo como así también la actualización de la bibliografía y estudios que se relacionan con el tema escogido,

“La tesis constituye un aporte significativo y relevante para el vigoroso campo de estudios de las identidades profesionales y de la formación docente y para el pujante movimiento de estudios narrativos en educación en el país y la región. La tesis no solo manifiesta un conocimiento exhaustivo y riguroso de ambos territorios de saber y pericia metodológica y teórica en la resolución de los problemas que plantea el problema y objeto de la investigación, sino que despliega una serie de resultados y análisis que se insertan creativa y originalmente en



el conjunto de debates que atraviesan su intersección. Asimismo, permite establecer puntos de fuga e interrogantes metodológicos que estarían delineando líneas de investigación a futuro” (PD N°4). “La capacidad de observación y análisis del investigador y el excelente uso que hace de la narración, le permitieron analizar tanto la potencialidad de la experiencia como las tensiones y dificultades que se presentaron, análisis que puede resultar útil para la toma de futuras decisiones políticas. Es casi un acto de “valentía” epistemológica llevar a cabo una investigación de políticas públicas de la historia reciente desde las voces de los implicados, sin perder de vista los contextos y las incidencias” (PD N°13).

“La tesis posee un potencial heurístico relevante (no sólo para la historia de la educación, sino también para otras disciplinas del campo educativo) ya que no solo pone en cuestión el discurso canónico, sino que propone otras lecturas y categorías interpretativas con un marcado énfasis en una perspectiva pedagógica del caso institucional como expresión de una política de mayor alcance” (PD N°8).

“El texto de la tesis doctoral se destaca por su cuidada presentación formal y estilística. El estilo de escritura es claro, elegante y eficaz en términos de comunicación. Las “descripciones vívidas” permiten al lector representarse las texturas experienciales del bachillerato. La argumentación y exposición llevan al lector por un recorrido en el que se destaca fuertemente la impronta

de lo pedagógico, la emergencia de un discurso pedagógico que surge de la atenta lectura de los materiales empíricos. El uso de metáforas, analogías y categorías nativas, contribuyen a construir la credibilidad del modelo interpretativo que se va delineando a lo largo de la tesis” (PD N°8).

“Aun en aquellos aspectos de la tesis en los que se abordan cuestiones generales, tales como la formación docente en la Argentina, la tesis realiza un trabajo de sistematización profundo, que da lugar a un proceso de reconstrucción crítico interpretativo que resulta sumamente creativo y original”(PD N°11).

“La tesis aborda un proyecto original y poco estudiado para el que desarrolla un marco epistémico, teórico y metodológico creativo. La revisión y puesta al día resulta ejemplar y sin duda constituirá un modelo de referencia para otras producciones en el ámbito de la formación docente” (PD 11).

“La tesis recupera estudios nacionales e internacionales sobre el tema con una bibliografía muy amplia y actualizada. Se valora que se incluyen autores de tendencias diversas y a veces contrapuestas, para dar cuenta de los distintos posicionamientos políticos, teóricos y metodológicos”. (PD N°12).

“Se destaca el formato de escritura de la tesis. Si bien posee los resguardos que toda escritura académica necesita, su lectura es dinámica. Las reflexiones finales en cada capítulo permiten volver sobre la estructura y los núcleos centrales de análisis en cada uno de ellos”. (PD N°18)

Asimismo, las tesis pueden, y de hecho lo hacen, movilizar la sensibilidad y las emociones de los jurados en tanto lectores que son parte del campo en el cual se inserta la investigación evaluada. O bien por la calidez de la escritura, por la empatía con la temática o simplemente por alguna experiencia biográfica que el jurado recupera a partir de la lectura de la tesis, ésta hace que los sentidos y los significados emocionales y afectivos de los jurados entren en la instancia de la evaluación.

“La narrativa es sumamente movilizadora y emocionante, por momentos electrizante. El trabajo logra hacer sentir al lector en carne propia las vivencias de estos participantes. (...)A modo de cierre de esta evaluación, debo decir que ha sido un placer leer esta tesis. La misma es clara, sólida, muy bien justificada y argumentada, con una calidad y detalles de presentación que son admirables” (PDN6)

“(...) no sólo se anima a “tomar el riesgo” y “poner” en diálogo –o en discusión académica- diversos registros epistemológicos, culturales y marcos políticos para mejor pensar las formas de enseñanza; sino que “la ecuación” producto de aquello, es extremadamente valiosa, efectiva y “afectiva”: es decir, en donde la lectura, me afectó en mis emociones y en mis conocimientos” (PD N°15).

*Cuestiones a profundizar y trabajar en vistas a la defensa oral. Ultima estación del viaje llamado tesis.*

Como último apartado antes de hilvanar

algunas conclusiones respecto a la evaluación en el posgrado, recuperamos fragmentos de los pre-dictámenes en donde los jurados explicitan algunas consideraciones a profundizar y trabajar en la instancia de defensa oral.

Dicha defensa se prepara estratégicamente luego de que el tesista recibe los pre-dictámenes correspondientes y en base a las críticas, las ponderaciones, las sugerencias y las correcciones de los jurados configura el dispositivo mediante el cual defenderá su trabajo ante los colegas expertos. Aquí presentamos algunos comentarios que hacen referencia a los aspectos a tratar en el encuentro presencial,

“Dos cuestiones, acerca de lo metodológico, para abordar y/o desarrollar más en la defensa oral: -Diferencias entre indagación e investigación cualitativa. -Si bien la doctoranda dedica un ítem a explicitar y analizar las ventajas, dificultades y riesgos de llevar a cabo el proceso de investigación en el espacio curricular en la que se desempeña como titular de cátedra y, además, explicita los recaudos tomados para concretar el proceso de objetivación y validación (clases observadas a cargo del profesor adjunto, conformidad de todos los participantes, socialización de las interpretaciones, triangulación de momentos e instrumentos, entre otros), sería interesante referir a cómo resolvió su doble función: como investigadora y acreditadora de la materia. Quizás en la defensa oral se pueda profundizar acerca de las dificultades encontradas, hallazgos imprevistos, aprendizajes y

desaprendizajes realizados durante el proceso” (PD N°5).

“Se sugiere que para la defensa oral refuerce las conclusiones, en el sentido de lograr mayor contundencia en la síntesis de sus aportes novedosos sobre el objeto de estudio, dado que en el escrito se aboca principalmente a retomar asuntos metodológicos” (PD N°7).

“Solamente recomendaría, a los efectos de la defensa, concentrarse en los resultados de la investigación y en las categorías formuladas a partir del trabajo empírico” (PD N°11).

“[el tesista] Se anima asimismo, a problematizar la enseñanza y la pedagogía en tiempos en que resulta clave este debate en tiempos en que el aprendizaje parece “no necesitar” de la enseñanza. Este puede ser un interesante tema para discutir en la defensa oral” (PD N°16).

“No se mencionan otras investigaciones que aborden problemáticas relacionadas (estado del arte). Si bien ello no desmerece la rigurosidad y solvencia de la tesis, sería interesante hacer una búsqueda para exponerla en la defensa oral” (PD N°19).

“Sería interesante que en la defensa oral explicita la razón por la cual se utiliza el término coda, creativo y poco usual” (PD N°21).

“Sería deseable que en la defensa de la tesis la doctoranda pudiera articular en la presentación de los resultados el capítulo XIII, con el capítulo XV, ya que el corazón del objeto de estudio remite centralmente a los aportes de estos dos capítulos” (PD N°25).

En los retazos narrativos de los pre-

dictámenes se solicita a los tesistas que recuperen en las defensas por ejemplo las articulaciones entre capítulos teóricos y de hallazgos que enriquecerían la comprensión global de la tesis, se les pide también ampliación de la bibliografía o estado del arte, aclaraciones en torno a conceptos y categorías analizadas en los trabajos o simplemente que la exposición en el encuentro presencial preste más atención a los hallazgos que a todo el proceso de investigación llevado a cabo. Desde allí cada estudiante va configurando, casi artesanalmente, su exposición final.

Las sugerencias de los jurados varían según la temática y el diseño de cada tesis. Lo que está claro es que aun cuando las ponderaciones y virtudes del escrito sean destacadas en la devolución de los expertos, siempre habrá cuestiones a profundizar en la defensa oral. Defensa que, en la actualidad y en algunos territorios académicos se aleja de las características históricas medievales con las que ha nacido y se posiciona en una perspectiva más humana y hospitalaria de encuentro entre colegas en pos de enriquecer la formación y los aprendizajes de unos y otros.

### **Consideraciones finales**

La formación en el posgrado no solo está cimentada en cuestiones formales o institucionales, está sujeta a aspectos biográficos, profesionales, institucionales, políticos y subjetivos. El pasaje identitario del que es protagonista el sujeto que inicia la travesía del posgrado es sumamente apasionante pero requiere una alta cuota

de perseverancia y constancia frente a las diversas complicaciones que la formación asume de acuerdo al programa de posgrado en el cual nos inscribimos.

En lo que respecta a la instancia propia de evaluación de las tesis doctorales, estamos convencidos que debemos apostar por humanizarlas cada vez más. Esto no implica quitarle rigurosidad epistémico-metodológica al trabajo sino que implica renunciar a ciertas estructuras académicas que encorsetan las producciones y tensionan fuertemente la propia subjetividad del tesista evaluado.

Como observamos en el cuerpo del artículo, las consideraciones de los jurados expertos son rigurosas en términos metodológicos y conceptuales, prestan atención a la coherencia interna del trabajo y presentan ponderaciones y críticas que enriquecen los aprendizajes y desaprendizajes de cada tesistas tras culminar su investigación.

Recorte del objeto de estudio, claridad y originalidad de la temática, coherencia de los objetivos en relación a la metodología y los marcos conceptuales, bibliografía y actualización del estado del arte, pertinencia y factibilidad son las principales dimensiones que se evalúan en una tesis. Los hallazgos dependerán, en gran medida, de esta amalgama de aspectos que hacen a la coherencia del trabajo.

La producción de saberes, el pasaje identitario del tesista, la relación vincular con sus directores, la colectividad puesta en juego en el proceso, el territorio de investigación son también parte constitutiva de la formación en el

posgrado universitario.

Creemos que la última estación del viaje llamado “tesis” implica, en definitiva, un encuentro entre colegas. El espacio de la defensa oral del trabajo realizado por el tesista se configura en un hábitat en donde éste cuenta las decisiones que fue tomando en el devenir de la investigación, los escollos con los que se fue encontrando, las potencialidades que fue adquiriendo en el oficio propio del investigador y el jurado hace la devolución de la tesis recuperando lo planteado en los pre-dictámenes y conversando sobre lo oído en la defensa presencial.

Si bien es cierto que nuestra experiencia biográfica- profesional da cuenta de este tipo de evaluación, somos conscientes que no en todos los territorios académicos del posgrado las defensas se despliegan de esta forma. Esta producción busca militar para desmitificar la instancia de evaluación en el posgrado y presentarla como lo que en realidad debería ser, un espacio de encuentro, de aprendizaje y de formación. Más aun teniendo en cuenta que los jurados en sus pre-dictámenes ya tuvieron el espacio de plantear sus consideraciones más importantes.

Por último consideramos que estas producciones como las que configuran el presente dossier, abonan a la recuperación de pedagogía(s) doctorale(s) en la agenda educativa del nivel superior, pensando en procesos de formación un tanto más autónomos, emancipatorios y emocionales y que, al mismo tiempo, coloquen la propia travesía vital y profesional del sujeto en el centro de indagación. Esperamos que el sumergirnos en la cocina de la evaluación

La instancia de evaluación en la formación de posgrado. Un acercamiento narrativo a los pre-dictámenes y la defensa oral de tesis doctorales

en el posgrado sirva a estudiantes y pistas de lo que implica la última estación futuros tesisistas para enriquecer su del viaje llamado “Tesis”. trayecto formativo y brindarles algunas

## Notas

(1) Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP) e Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor Titular Regular con dedicación exclusiva de la Cátedra Problemática Educativa. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed- UNMDP). Director de la carrera de posgrado Especialización en Docencia Universitaria (UNMDP) y del “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC- UNMDP). E-mail: [luisporta510@gmail.com](mailto:luisporta510@gmail.com)

(2) Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y Profesor en Historia (UNMDP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Secretario de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades/UNMDP. E-mail: [aguirrejonathanmdp@gmail.com](mailto:aguirrejonathanmdp@gmail.com)

## Referencias bibliográficas

Abreu, J. L. (2015) “Síndrome Todo Menos Tesis (TMT)” *International Journal of Good Conscience*. 10(2), pp. 246-259.

Baud, M. (2001) *L'art de la thèse*. Paris: Editions La Découverte.

Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.

Ellis, C. Adams, T. y Bochner, A. (2015). “Autoetnografía, un panorama”. *Astrolabio*, nueva época. 14(1), 249-273. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/viewFile/11626/12041>

Luna Molina, M. y Muñiz García, M. (2018) “Vínculo director de tesis-tesisista: entre la autonomía y la heteronomía” *International Journal of Good Conscience*. 13(2), pp.352-379.

Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, G. (2015) *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.

Mancovsky, V. (2009). “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral”. *Revista Argentina de Educación Superior*. 1(1), pp. 201-2016. <http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/Que%20se%20espera%20de%20una%20tesis%20de%20doctorado.pdf>

Mancovsky, V. Fabris, M. y Checchia, B. (2011). “Una pedagogía más allá del grado universitario: el acompañamiento de la formación doctoral” *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. La Plata. 8, 9 y 10 de agosto.

Mancovsky, V. (2013). "La dirección de tesis de doctorado: Tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa". *Revista Argentina de Educación Superior*. (6)6, pp.50-71. [http://www.revistaraes.net/revistas/raes6\\_conf5.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf5.pdf)

Noy, C. (2003) "La escritura de transición: Reflexiones en torno a la composición de una disertación doctoral en metodología narrativa" *Forum: Qualitative Social Research*. (4)2, 1-30 Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printer>

Porta, L. y Aguirre, J. (2019a.) "Narrativas (auto)biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado universitario". *Revista Ponto de Interrogação*. Universidade do Estado da Bahia, Brasil. 9(1), pp. 13-39. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/7009>

Porta, L. y Aguirre, J. (2019b.) "A autoetnografia como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigação narrativa" en Guedes, A y Ribeiro, T. *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. São Paulo: Papiрус

Porta, L. (2018) "Pedagogía doctoral y hábitat sensoriales". *Conferencia Inaugural del I Simposio sobre Pedagogía Doctoral: Investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral*. Facultad de Humanidades- UNMdP. Mar del Plata 26 y 27 de marzo

Sanjurjo L. y Porta, L. (2016) "El aprendizaje de los procesos investigativos en las carreras de posgrado". *Simposio Autogestionado. IX Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Murcia, España. 31 de marzo al 2 de abril de 2016.

Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa

## Animarse a la autoetnografía. La posibilidad de desaprendernos y re-(de)-construirnos en el proceso de escritura de tesis

### Encourage self-ethnography. The possibility of unlearning and re-constructing ourselves in the thesis writing process

Silvia Siderac<sup>1</sup>

#### Resumen

Escribir una tesis doctoral involucra sin dudas un abanico enorme de aprendizajes entrelazados. Intentaré en este relato autoetnográfico revisitar y narrar el itinerario vivencial de ese proceso, que considero profundamente personal, pero que está no obstante, plagado de diálogos y presencias, sin las cuales el texto nunca hubiera existido.

**Palabras Clave:** Autoetnografía; posgrado; doctorado; pedagogías doctorales

#### Summary

Writing a doctoral thesis undoubtedly involves a huge range of intertwined learning. I will try in this autoethnographic account to revisit and narrate the experiential itinerary of that process, which I consider deeply personal, but which is nonetheless, full of dialogues and presences, without which the text would never have existed.

**Keywords:** Autoethnography; postgraduate; doctorate; doctoral pedagogies

Fecha de Recepción: 3/10/2019  
Primera Evaluación: 28/11/2019  
Segunda Evaluación: --  
Fecha de Aceptación: 12/12/2019



Hace un tiempo ya, en un seminario de posgrado, el profesor nos solicitó que escribiéramos un biograma. En realidad no recuerdo exactamente si la consigna ofrecía algún tipo de precisiones. Recuerdo sí, que empecé a elaborar ese texto para cumplir con un requerimiento formal y terminé involucrándome profundamente. Descubrí esa vez, que la construcción de conocimiento me había apasionado desde la niñez; que recordaba a la escuela como el ámbito que abría mundos maravillosos; que había en mi familia -que prácticamente no había tenido acceso a la escolarización formal- un profundo respeto hacia la institución educativa; que eso me había empujado y acompañado sin demasiadas explicaciones hacia ese sitio como el lugar seguro, el lugar donde las cosas buenas sucederían.

Recuerdo haber hablado en el trabajo mencionado sobre mi enamoramiento para con la docencia; sobre las clases dadas en la infancia a mis muñecas sentadas en círculo y tiempo más tarde a lxs niñxs amigxs del barrio, mismo círculo, tiza en mano y junto a un inseparable pizarrón; la fascinación en la adolescencia por las clases de una profesora de inglés y la decisión muy clara de que era eso lo que yo quería hacer; la partida del pueblo y la llegada a la universidad; el descubrimiento de la militancia estudiantil y la indignación por las injusticias; las contradicciones ideológicas al momento de recibirme de profesora en inglés; el desánimo

por creer que había equivocado mi elección; las búsquedas diversas y por fin el hallazgo: la formación docente de la universidad como la posibilidad de resignificar el hecho de ser profesora de la lengua del dominio. Fueron las pedagogías críticas, la investigación educativa y el trabajo colaborativo con las colegas lo que en esa oportunidad construyó el nuevo horizonte elegido para estar, el nuevo espacio de certezas y otra vez la convicción de que era eso lo que buscaba. Formar para formar, trabajar en la formación docente de la universidad pública desde las perspectivas críticas, ayudar a lxs estudiantes del Profesorado en Inglés a comprender que era posible pensar la profesión orientada a modificar las relaciones de poder. Había encontrado un nuevo espacio de seguridad y militancia.

Hoy, al haber concluido mi tesis de doctorado me he sentado a escribir qué significó para mí este proceso de investigación y escritura y me han venido esos recuerdos. Sin duda están conectados, y por la convicción respecto a que los análisis comprensivos abren nuevos campos, es que he decidido escuchar esos pensamientos.

Dentro de aquellos descubrimientos, que hoy veo fueron hitos que me marcaron, hubo algunos muy significativos posteriores al biograma mencionado. Recuerdo hace unos años, en momentos de escritura de mi tesis de maestría, la irrupción de las autoras feministas en mi vida; nuevo momento de quiebre frente a la imposibilidad de

leer las realidades que entonces intentaba comprender; descubrir que me habían quedado fuera del análisis las voces de las mujeres y lo que eso significaba; la sensación de ruptura, de desestabilidad, de búsqueda de lo nuevo, y una vez más, la calma de la respuesta, de descubrir que estaba acompañada, de saber dónde buscar y dónde apoyarme.

De modo similar, en los inicios de este doctorado, en esas maravillosas charlas con colegas compañerxs de cursada, conocí a lxs autorxs descoloniales y con ellxs sentí la imperiosa necesidad de una epistemología local, de pensarnos desde y para nuestro sitio, de recuperar nuestra memoria, nuestros saberes, y pararnos desde nuestro lugar de enunciación: Latinoamérica. Y otra vez la sensación de alivio, el diálogo coherente entre discursos que se complementaban con mis convicciones, que las redireccionaban. Sin embargo, estas nuevas voces vinieron más acompañadas de preguntas que de certezas, y su maravilla fue llenar el nuevo espacio de conflictos y de ausencias, de voces que no estaban y que necesitábamos: las mujeres y sujetos feminizados, nuestros pueblos de Abya Yala, los feminismos comunitarios, las voces diversas. Descubrimos allí (y uso la primer persona del plural porque dentro de los diferentes momentos mencionados la recurrencia fue que siempre descubrir era con otrxs) que la academia sola no podía dar respuesta, que necesitaba además de las voces del activismo, de la militancia, de esa realidad externa a la universidad que no debía ser descripta sino interseccionada ya que *dentro y fuera*

no eran buenas marcas, la trama debía fundirse.

Y ya estamos aquí en momentos en que intentaba escribir esta tesis. Me había encontrado con autorxs que vinculaban a las prácticas discursivas con la organización de las relaciones de poder; dentro de esas construcciones había comprendido que el conocimiento estaba atravesado por dimensiones que colocaban al género a la par de lo económico, a las construcciones de subjetividad atravesadas por la sexualidad; había conocido autorxs que nos advertían que en toda esta historia que el conocimiento relataba -que por cierto no era toda la historia- las epistemologías habían sido escritas desde otro sitio ajeno al nuestro y sostenidas por el patriarcado y el racismo como pilares. Había conocido además, -y esto fue esencial para mí-, a mujeres que luchaban por una agenda feminista local, había sentido la impotencia absoluta de mis respuestas académicas frente a las familias de mujeres muertas por feminicidio, frente a mujeres y trans que me habían compartido sus historias de esclavitud por trata y prostitución, había podido ver la violencia de género en cada rincón de nuestra sociedad golpeando con dureza frente a un estado ausente, que no daba respuesta y culpabilizaba a las víctimas. Había podido sentir, en síntesis, la imperiosa necesidad de la articulación entre la labor académica, los ámbitos de lucha política y la ciudadanía; había entendido que la relación entre la construcción de conocimiento (investigación) y la

política es en sí misma contextual y reclama saberes efectivos para problemáticas reales, locales, nuestras; conocimientos que sean a su vez los que nutran la formación y conformen un currículo nuevo y descolonizador.

Los años del doctorado estuvieron surcados de sentimientos antagónicos, por un lado la urgencia y necesidad de socializar lo antes explicado, por el otro, la impotencia de no poder llegar a lxs demás colegas. Teníamos una ley nacional que prescribía la enseñanza de sexualidad en todo el sistema educativo argentino, podía ver por todo lo expresado anteriormente, la relevancia que eso tenía, las puertas de comprensión e intervención que abría; podía además, advertir la responsabilidad que nos cabía como formadorxs de la universidad pública y tenía entonces la necesidad imperiosa de trabajar en ese sentido, de denunciar, de entusiasmar, de incorporar a la enseñanza todas las interseccionalidades que había advertido. Una vez más, tenía elementos nuevos para entender la trama, creía comprender cómo habíamos construido en el mundo académico las representaciones y naturalizaciones patriarcales y heteronormativas, que inhibían y coartaban cualquier posibilidad de incorporación o análisis de esta temática; creía entender por dónde pasaban algunas de las respuestas que necesitábamos y quería compartirlas con urgencia y que llegaran a nuestrxs estudiantes. Sin embargo, lo que me

ocurría era que mis ideas generaban incomodidad, agobio, rechazo, molestia, hastío, miradas disimuladas al reloj y explicaciones o excusas relacionadas con los múltiples requerimientos del mundo académico, con la falta de tiempo, con postergarlo para otro momento. No podía, en suma, impactar de modo alguno en la mayoría de lxs colegas que a mi entender subestimaban lo que para mí tenía que ocupar el lugar de prioridad. Tampoco puedo decir que existiera, en la mayoría de los casos, una negación fundada o un rechazo explícito y argumentado hacia la educación sexual, lo cual al menos hubiera dado la posibilidad del debate. Es decir, que cada vez que había hecho intentos como los que relato, lo único que había logrado con mis intervenciones era un clima hostil e incómodo. Las problemáticas de la sexualidad y el género no habían logrado instalarse -salvo situaciones excepcionales- en las discusiones académicas e investigaciones de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.

Allí comprendí que era yo quien no comprendía; y fue así como empezó esta investigación que dio lugar a mi tesis doctoral, quise saber qué lugar ocupaban las sexualidades en las construcciones epistemológicas del Profesorado en Inglés y en las subjetividades de quienes lo habitamos, entender de qué modo y por qué se instalaban esas resistencias. Ese comprender me era crucial, necesitaba respuestas que, al igual que en otros momentos de mi vida, me dieran certezas y redireccionaran mi práctica.

Esta tesis me dio la posibilidad de re-

conocer lo que creí que tanto conocía, de compartir con docentes y estudiantes sus recorridos y reflexiones, sus propias búsquedas, sus miradas.

He podido comprender desde mis lecturas, convicciones, intercambios con lxs otrxs, las deconstrucciones personales y la escritura, algunas cosas del Profesorado en Inglés; pero en ese intentar comprender a lxs otrxs y al contexto he podido reconstruir mi propio proceso de desnaturalización de algunas ideas. He podido hallar en los discursos de otrxs, la comprensión de lo intrínsecamente político que había en las construcciones, y he podido ver allí huellas de mis propios discursos. He encontrado de ese modo, nuevas preguntas para mis -hasta hace poco- certezas; me he visto en los desaprendizajes de las no casualidades; en descubrir las coyunturas y la efectividad de los discursos instalados en relación con el género; en encontrar naturalizaciones más aun vigentes que podía desnudar escuchando a otrxs. Todo esto ocurrió al pensar preguntas para elaborar los instrumentos, en la búsqueda de categorías de análisis, al interpretar respuestas y también silencios. Pude advertir lo ineludiblemente político de deconstruir las historias o relaciones y la posibilidad consecuente de transformaciones, o de un futuro que presumo mejor, o al menos más real, más afectivo, más justo con el tratamiento del tema y los sentires de las personas involucradas en el proceso.

Las comprensiones generales ya han sido relatadas en el análisis y en las conclusiones de la tesis, mas en lo personal, es mi modo de búsqueda el

que creo que ha cambiado. Algunas certezas nuevas -las menos- han tomado forma de discurso; sé por ejemplo, que no hay posibilidad de comprensión política que no sea sexual; que si pudiéramos desde la docencia del profesorado vincular activamente nuestras construcciones de sexualidad de manera político epistémica y vivencial con nuestras disciplinas y contenidos de enseñanza, estaríamos inevitablemente transformando los modos de construcción de conocimiento, las formas de acción, las subjetividades, las formas de ser y de pensar; sé a su vez, que si esas certezas no se vuelven dialógicas no prosperan, y poco sentido tiene entonces, que tengan carácter de relevantes o que parezcan imprescindibles...

Siento también que sigo teniendo mucho en común con la niña que sentaba a las muñecas en círculo y se paraba tiza en mano junto al pizarrón, es la necesidad de compartir y construir con otrxs; sigo sintiendo la misma pasión por el conocimiento y por socializar la construcción del mismo.

Conservo también algo de la adolescente que militaba en el centro de estudiantes y es la indignación que aun me moviliza, me conmueve y me impulsa frente a la injusticia.

Sigo sintiendo por la pedagogía de la esperanza eso que nos nubló la vista de emoción, cuando nos convencimos con Freire de que a través de la educación se puede cambiar al mundo.

Algo ha cambiado, no obstante,

Animarse a la autoetnografía. La posibilidad de desaprendernos y re-(de)-construirnos en el proceso de escritura de tesis

con las nuevas voces y con el trayecto recorrido en este tramo de mi vida. Me he relajado un poco y no busco ya certezas estables donde apoyarme. El camino de la tesis me ayudó a ver, que las construcciones aparecieron precisamente en los momentos en que se quebraban las seguridades. Tal vez las únicas contribuciones de ese texto no estén en las respuestas precisas y acabadas, sino en las aporías, en la visualización de contradicciones y fisuras, en la búsqueda de intersticios comunes, en la necesidad de las miradas empáticas, para que estas reflexiones sean compartidas y que ayuden a abrir algún debate sobre temas que -por estar tan presentes y ser tan transversales a nuestras vidas- permanecen inalterables e invisibles.

### **Notas**

(1) Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Magíster en Evaluación (UNLPam). Especialista en Investigación Educativa. Profesora Superior de Inglés (UNLPam). Docente Regular Exclusiva en Práctica Curricular de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Categoría de investigadora III. Directora del Proyecto de investigación "La autonomía a partir del diseño de materiales". Miembro integrante del ICEII. Secretaria Revista Praxis Educativa UNLPam. [ssiderac@hotmail.com](mailto:ssiderac@hotmail.com)

El proceso de esta tesis me ha habilitado para colocar la expectativa en un nuevo sitio, que consiste en no abandonar la búsqueda, sino en ir hilvanando respuestas, que surjan en el transcurso de las construcciones que -en ese diálogo con otrxs- vayamos entramando. Este devenir deconstructivo dará lugar, sin dudas, a modificaciones colaborativas comunes.

La comprensión más relevante, que me ha ayudado a construir esta investigación, radica en estar convencida que es posible deconstruir sentidos, no importa cuán hegemónicos y heteronormativos sean; la calma más importante que me ha brindado, es la de saber que es tiempo ya, de correrme del pizarrón y de sentarme junto a lxs otrxs en el círculo.



## ***Pedagogías doctorales en escenarios volátiles: Dimensiones condicionantes en la composición de una narrativa que las nombre***

### ***Doctoral pedagogies in volatile scenarios: Conditioning dimensions in the composition of a narrative that names them***

María Marta Yedaide<sup>1</sup>

#### **Resumen**

Parece sensato aseverar que las pedagogías implicadas en procesos de educación doctoral han comenzado hace muy poco a decirse, aunque vienen aconteciendo de diversos modos desde la gestación y posterior popularización de estos tipos de práctica académica en la modernidad. Componer una narrativa que hoy las nombre—y las ingrese en este acto al dominio de lo inteligible y lo disputable—resulta políticamente conveniente en tanto la titulación cuaternaria se comporta como un bien social articulador de una serie de (otros) bienes vitales (económicos, simbólicos, laborales, etc.). Su de-finición, no obstante, exige una explicitación de los puntos de vista que quedan comprometidos, tanto alrededor de lo pedagógico como en virtud de la investigación como su contenido de enseñanza primordial. Este texto se implica, precisamente, en la composición de una narrativa que pueda dar sentido

#### **Summary**

It seems sensible to assert that doctoral pedagogies are as old as academic life, though the attempt to develop a master narrative for them is a recent concern. Composing such narrative would grant them the status of intelligibility and allow for eventual dispute; it also becomes a must since doctoral credentials nowadays secure access to many (work, economic, cultural, etc.) benefits and, as such, have acquired political interest. The definitions entailed in the process of constructing this grand narrative, however, demand the explicit description of all the conditioning forces at play, namely, stances in regard to pedagogy and references to the meanings of research as the core content of teaching in doctoral education. This text precisely deals with the reterritorializing and deterritorializing forces which activate in the immediate con-texts of our institutional life.

a las prácticas que agrupamos bajo el nombre de pedagogías doctorales, exponiendo las fuerzas reterritorializantes y desterritorializantes que se activan en los con-textos inmediatos de nuestra vida institucional.

**Palabras clave:** Pedagogías doctorales; escenarios volátiles; condicionamientos ético-onto-epistémicos

**Keywords:** Doctoral Pedagogies; Volatile Scenarios; Ethico-onto-epistemological Conditions

Fecha de Recepción: 30/09/2019
Primera Evaluación: 06/12/2019
Segunda Evaluación: --
Fecha de Aceptación: 18/12/2019



## Introducción

Los escenarios volátiles que habitamos—y que toman dicha condición de la errancia e impermanencia que manifiestan las opciones interpretantes intervinientes en la vida cotidiana y, con mucha menor frecuencia pero creciente presencia, en la vida académica—plantean la urgencia de expedirnos respecto de las pedagogías doctorales al tiempo que obturan hacerlo desde un posicionamiento esencialista, estático y absoluto. La urgencia viene del reconocimiento de que, más allá de la incomodidad que implique su enunciación, los acontecimientos relacionados con los procesos de titulación cuaternaria efectivamente importan unas pedagogías. Más que tomar el ya decrepito y estrecho sentido de lo pedagógico como aquello que prescribe (sentido necrosado epistemológica y conceptualmente, aunque vigente en los rituales sociales), pensamos en las siempre creativas construcciones colaborativas que operan en todas las relaciones vinculares y prácticas discursivas, no discursivas y pre-discursivas en estos procesos. Parece cierto que, aún sin la mirada atenta de sus participantes y sin devenir necesariamente en palabras, ciertas relaciones y prácticas efectivamente se materializan, acontecen, en la situación que se genera en los trayectos doctorales. Esto precisamente define la urgencia de nombrar, como un modo de volver, en todo caso, los significados implicados disputables (Yedaide, 2015).

Por otro lado, ante esta vocación de dar estatus de relato a lo que

acontece, tomamos conciencia de las fuerzas obturantes que constriñen las posibilidades de de-finir sin re vivir al testigo modesto (Haraway, 1997) que encuentra en la academia unas atmósferas propicias para su supervivencia. La propia pretensión de de-finir, es decir, de establecer fronteras y finales (Pérez, 2016), nos sitúa en la re-institucionalización de ontologías moderno-coloniales que despreciamos hoy por su necropoliticidad e inhumanidad (Braidotti, 2015). También nos re-liga a los esencialismos y universalidades (Galcerán Huguet, 2010; Castro Gómez, 2005), tentándonos a saciar el apetito por los absolutos y las Verdades que terminan sedimentando en la mitología que rige, aún, la producción científica contemporánea (Lincoln, 2011).

Aquí estamos, entonces, situados en tiempos rápidos y furiosos(2), en que los condicionamientos coloniales-capitalísticos, a decir de Rolnik (2019), siguen operando como exigencias de fundar o refundar las ontologías—en este caso aquellas vinculadas a las pedagogías doctorales—mientras disipamos “la bruma tóxica que producen nuestros modos colectivos de vida sobre el planeta” (Preciado, 2019, p. 9) para re-ligarnos con el deseo que nos reclama desde el saber-eco-etológico que constituye, también, un pliegue de nuestra experiencia en este mundo (Rolnik, 2019).

En esta coyuntura incómoda de la vida contemporánea asumimos, entonces, la tarea de pensar en las pedagogías doctorales (imposible ya usar el singular,

queda claro) con plena consciencia de los legados que, aun cuando expresan una voracidad y radicalización inusitadas, van cediendo a nuevas formas de narrar-nos. Lo haremos abordando los tres grandes condicionamientos que, reconocemos, operan como telarañas en nuestra mirada; los llamamos “ético-onto-epistémicos” siguiendo a Kuby y Christ (2018), quienes se hacen eco de Barad y Lenz Taguchi y se rebelan contra la separación de lo axiológico de lo ontológico y epistemológico, situándose en el terreno del nuevo materialismo o nuevo vitalismo. Con idéntica convicción, creemos que las disecciones tajantes y jerárquicas que resultan de los mitos de la Razón Moderna son insostenibles, aun cuando su oficio como regímenes de verdad moderno-coloniales esté francamente vigente.

### **Condicionamientos ético-onto-epistémicos: Tiempos convulsionados**

Solíamos entretener la famosa caracterización de nuestros tiempos en términos de lo que Boaventura de Sousa Santos (2003) propone en su Prefacio de *Crítica de la Razón Indolente: contra el desperdicio de la experiencia*, reconociéndonos “entre la muerte y la utopía”. Con este pronunciamiento Santos intentaba justificar nuestra condición inter-paradigmática, que nos condiciona a aventurar lo no completamente manifiesto aún con las herramientas conceptuales de aquello que perecerá. Entre inconmensurables, el por-venir

sólo puede tomar la forma del deseo (la utopía) y de lo pasado pueden rescatarse “silencios, susurros y resaltos insignificantes” a modo de orientaciones al andar. Nuestros tiempos nos empujan a tramitar pensamientos mortales en convivencia con destellos de algo todavía inasible.

Más de quince años después, la presencia de indicios de transicionalidad parece haberse exacerbado. Es cierto que la hydra de la Modernidad/colonialidad (Walsh, 2019) adquiere renovadas estrategias de control de la vida—una metáfora que encuentra sintonía en Walter Mignolo y la figura del monstruo que muta (Ferrera-Balanquet, 2015)—pero no puede negarse la convivialidad de la voracidad colonial/capitalista con movimientos (micro-movimientos en su mayoría) altamente resistentes, que van reescribiendo en el dominio de la contemporaneidad y en el territorio epidérmico de los social nuevas formas de re-existencia.

Hemos aventurado que se trata, entonces, de tiempos propicios (Porta & Yedaide, 2018), en tanto las condiciones se encuentran dadas para favorecer desplazamientos de sentidos, acompasando la dinámica inaugurada fuera de la academia por las organizaciones y movimientos sociales, con mayor o menor grado de institucionalización y/o dependencias a los sistemas perceptuales de la modernidad/colonialidad. También es posible pensarnos como habitantes de tiempos convulsionados, en los cuales la incomodidad vital que resulta de la

progresiva pero constante desintegración de las certezas o grandes relatos continentes de nuestra experiencia puede hacer audible el reclamo de lo vivo, y despertar-nos de la condición de *zombies* en que el régimen colonial-capitalístico prefiere situarnos. Se trataría, en este caso, de la gestación de micro-políticas del deseo que disputen el *cafishéo* o proxenetización de nuestra fuerza vital, creadora y comunitaria (Rolnik, 2019).

Este (nuestro) tiempo, además de conmocionado, es extremadamente volátil. Resulta imposible alcanzar con la mirada la multiplicación de prácticas educativas (formales e inmanentes) que se despliegan por segundo en el planeta; algunas, incluso, escapan al radar de nuestra inteligibilidad (Grimson, 2013) y corremos el riesgo de una completa ceguera respecto de su acontecer. Tampoco es sostenible el acercamiento a las producciones académico-científicas que por minuto multiplican los abordajes a los problemas que nos interesan; la presencia de los referentes disciplinares se manifiesta en las redes y los medios de comunicación cotidianamente y se entrelaza y mixtura con las narrativas de unos otros que surgen como voces fuertes e interpelantes en el concierto de horizontalidades que las nuevas tecnologías de comunicación propician (Yedaide & Porta, 2017). Los paisajes se vuelven tan interesantes (Zizek, 2011) como inabarcables, transformando la reciente resistencia académica-epistemológica hacia la unicidad en algo crecientemente innecesario. Rápidos y furiosos son, también, los tiempos que

habitamos.

Así, la vocación por pensar en pedagogías doctorales encuentra su primer condicionamiento y su primera oportunidad. Quedan, a la vez, signadas como necrosis de una era en que la ciencia y la investigación mapeaban la realidad con relativa eficacia, configurando en este acto modos potentes de colonialidad del saber y del ser, así como imbuidas de un deseo de trasmutación en tecnología de ampliación del deseo, reconexión con el erotismo como fuerza vital, colectiva y creadora. Los micro-movimientos que acontezcan en las situaciones de educación cuaternaria serán, entonces, altamente significativos por su capacidades destituyentes y reinstituyentes.

Estos micro-movimientos son, precisamente, las prácticas que buscamos nombrar en términos de pedagogías doctorales, las cuales en la coyuntura descrita enfrentan el desafío de restaurar la autoridad de un dominio históricamente maltratado.

### **Condicionamientos ético-onto-epistémicos: pedagogías**

En nuestras universidades, las pedagogías son y han sido doblemente despreciadas. El primer maltrato es común a la máquina de conocer que como modernos/coloniales hemos puesto en marcha, y alimentamos, y que gusta reducir el conocimiento a lo exteriorizable, medible, observable, incluso narrable, mientras en el mismo acto lo pretende descorporizado, desterritorializado del

tiempo-espacio, libre de valor, objetivo (Haraway, 1997; Castro Gómez, 2005; Mignolo, 2001; Kincheloe & McLaren, 2012; entre muchísimos otros). Así, la pedagogía desaprobó el examen del positivismo decimonónico inicialmente, y cedió parte de su presencia social a las flamantes Ciencias de la Educación quedando no obstante enhebrada a los circuitos de educación docente y los primeros niveles de escolarización, y ensanchando su desprestigio al ligarse a cuestiones de género (y el conjunto de las operaciones interseccionales que se fueron entramando al género como inferiorizantes y descalificadoras) (Best, 1988; Sanjurjo, 1998; Morgade en Man & Dávila, 2009).

En las universidades, aún en aquellas con programas de educación docente, la segunda vertiente de desprecio ha llegado de la mano del destrato. En nuestro enclave, tanto el fortalecimiento de la didáctica como tecnología para dialogar con las disciplinas como la insubordinación disciplinar de otros campos del saber han configurado, y sostienen, una negación ontológica de lo pedagógico (Yedaide, 2017). O bien se limita lo pedagógico a aquello que la didáctica (aún aquella más pretensiosa como en Camilloni, 1996, 2008, etc.) puede decir, o bien se anula completamente su existencia, aduciendo a la posibilidad de “aplicar” al contenido disciplinar un sentido común desarrollado en la propia experiencia dentro de las instituciones escolares. Esta segunda dimensión de minusvalía para lo pedagógico está por supuesto íntimamente vinculada

con el prestigio y legitimidad de la investigación en las universidades—prácticas actualmente reguladas con gran eficacia por regímenes de poder moderno/coloniales—.

El panorama es todavía más urticante cuando se manejan, especialmente en el dominio social de la cultura, significados que recuperan a la pedagogía como una práctica normativa, disciplinante, altamente prescriptiva y cerrada, asociándola exclusivamente con las gramáticas de regulación de lo educativo. Esta mirada se alimenta de más vertientes de las que es posible cartografiar aquí; importa decir, no obstante, que las tradiciones tecnicistas y neoliberales del último cuarto del siglo XX y sus rebrotes han agravado esta percepción, encriptándose y tecnicizándose en su cara más estrecha y disciplinante, provocando reacciones sociales desautorizantes (Yedaide, 2017). Las neurociencias, en sus recomposiciones como neuroeducación, también contribuyen con estos sentidos delgados de lo pedagógico y su difusión mediática.

En paralelo, no obstante, existen al menos dos fuerzas interpelantes de este desprecio a lo pedagógico. La primera se origina en la maravillosa cualidad de lo social de comportarse como un auténtico ser vivo que se mueve, se alimenta, respira, deja morir lo que debe irse, revive... Somos testigos de pedagogías, es decir, de prácticas que autorizan formas de educar-se, que operan en todos las esferas sociales y gestan relaciones y conocimientos situados,

importantes, fundantes de modos otros de vivir. Como decíamos antes, son inabarcables en su cantidad y variedad, pero todas se parecen en que suelen llegarnos en las redes sociales como testimonios del ejercicio de una potestad (auto) arrogada de definir relaciones educativas y saberes en términos propios.

Como narrativas maestras o grandes relatos, las pedagogías críticas, descoloniales y queer constituyen el segundo núcleo de resistencia y re-existencia. Su creciente tránsito en las producciones académico-científicas hace resonar la palabra pedagogía en los claustros universitarios y contribuye paulatinamente a su resemantización. Traen consigo una vocación disruptiva de los rituales y mitos que anulan el erotismo y que dan la espalda a las geopolíticas y cropo-políticas del conocimiento; se imaginan afectantes y afectadas, integradas a lo viviente y desterritorializantes, al menos por momentos. En diálogo con la investigación y su enseñanza, no obstante, encuentran sus mayores tensiones.

### **Condicionamientos ético-onto-epistémicos: la investigación**

Tal vez la investigación—tarea central de los estudiantes en el posgrado y, como tal, componente medular en la composición de unas pedagogías doctorales—sea la actividad que mejor manifieste la convivencia incómoda entre lo instituido y aquello que pugna por instituirse en estos tiempos. No debería extrañarnos ya que, como actividad

sistematizada y normada en el dominio de la ciencia moderna, la investigación acopie los vicios y la toxicidad de lo colonial y consiga perpetuar su potencia con relativo éxito.

Podríamos sintetizar la cara moderna/colonial de la investigación en algunos rasgos configurantes de esta práctica, que todavía se materializan en regímenes de control social (Kincheloe & McLaren, 2012). Además de su génesis moderna como tecnología de producción de conocimiento autorizado a partir de los mitos de la modernidad colonialidad (Lander, 2001)—aquellos que reinterpretaron los dualismos en binarismos cartesianos y se combinaron con la ilusión de una única historia—la ciencia ha colaborado en la instauración y posterior normalización de las diferencias como subalteridades, creando ontologías despreciadas y negando estatus ontológico a experiencias otras desde una hybris del punto cero, es decir, desde el ocultamiento de lo europeo como un modo (particular, provinciano, parcial) de mirar (Galcerán Huguet, 2010; Grosfoguel, 2010; Castro Gómez, 2005). Este poder de la mirada, ligado al poder de nombrar en los propios términos, ha sido sustantivo en el sostenimiento de la colonialidad (Bidaseca, 2010; Smith, 1999; Smith, 2005).

En las últimas décadas, y en virtud de los desplazamientos de sentido que han propiciado, paradójicamente, las propias ciencias “duras”, el carácter social de la ciencia como tecnología de producción y jerarquización de saberes y gentes ha sido expuesto con nitidez

y contundencia. El atravesamiento del poder en la gestión de las investigaciones es evidente (Kincheloe & McLaren, 2012), como lo es la arbitrariedad de los procedimientos y normas que las regulan. Las respuestas a estas agudas interpelaciones han disparado en al menos dos direcciones contrapuestas: por un lado las corporaciones que financian, gestionan y distribuyen los productos de la investigación han rigidizado y exacerbado su carácter normativo (Lincoln, 2011). Es posible advertir esto al estudiar los formularios y requisitos para la presentación de becarios, proyectos y planes, concursos, los dictámenes de los evaluadores de las publicaciones máspreciadas, y demás instancias de la vida académica que aún regulan los accesos al campo y la permanencia en el mismo. En otro sentido, se ha trascendido el momento de la resistencia y la renuncia y se van inaugurando formas parcialmente desreguladas de hacer investigación. El trabajo de Norman K. Denzin sobre las *performances* como políticas y procesos culturales ofrece una maravillosa narrativa de experiencias de contrapunto con lo convencionalmente comprendido como ciencia, trayendo su práctica al dominio de la co-construcción de espacios e instancias interpretativos. Igualmente subversiva es la propuesta de la indagación post-cualitativa (St. Pierre 2013, 2014), que se empeña en desestabilizar rituales tradicionales impugnando prácticas tales como la autorización de algunas voces para representar a otras, la comprensión de los datos como algo separado de

quien los busca, los enteros como ficciones. Bajo los signos del nuevo materialismo, nuevo empiricismo y el giro ontológico, la relacionalidad (Braidotti, 2016), la condición etnográfica de toda experiencia humana y la fragilidad de las bases para sostener fronteras categoriales (St. Pierre, 2016) van dando forma a escenarios intermedios, fluidos y nómades que propician interterritorialidades entre metodologías y antimetodologías (Nordstrom, 2018).

Estos gestos acompañan el tempo de la vida contemporánea aunque son, no obstante, raramente traducidos en investigaciones concretas—y menos aún comunes entre las producciones doctorales que están especialmente sujetas a una eventual evaluación y aprobación por parte de los “expertos” del campo—. La imagen es entonces refractaria, en tanto se tramitan concepciones rupturizantes mientras se promueven prácticas relativamente convencionales. En algunas comunidades, sin embargo, pequeños gestos se van asumiendo en rebeldía y configuran silenciosa y sostenidamente re-existencias. Requiere claridad ideológica y una interesante dosis de coraje, así como una disposición a contra-argumentar y co-escribir narrativas que legitimen lo que aún es desestimado como no científico. Este texto podría comprenderse como un gesto en esta dirección.

### **Unas palabras finales sobre miedos y deseos**



En *The Game*, Alessandro Baricco propone que “el mapa de lo que estamos llevando a cabo está dibujado al revés de nuestros miedos” (2019:23) mientras invierte los tableros del análisis sobre las revoluciones tecnológicas de las últimas décadas. Declara: “Para no perderme demasiado, usaré una brújula que nunca me ha decepcionado: el miedo” (p.20), y se dedica a pasearnos por nuestros temores, desde nuestros temores, para dejarnos a las puertas de nuestra supuesta genialidad. Una mirada blanca, euro-domesticada, que tiene no obstante la agudeza de enrostrarnos la centralidad de los miedos en nuestras experiencias sobre la tierra.

Otros acercamientos al miedo son un poco más oscuros pero no menos centrales. Es el caso de Federico Polleri, periodista y director de teatro, quien ha escrito sobre formas de analgesia social y el cultivo de los miedos como modo certero de anulación de la sensibilidad (Polleri, 2016, 2017). En esta incapacidad de sentir, el dolor se incardina—desde una perspectiva que cuenta con aliados como Bauman y Byung Chul Han—a la individuación e individualidad modernas, oportunamente construidas y permanentemente realimentadas en los medios, que terminan bloqueando las posibilidades políticas de afectarse en lo colectivo y actuar. Polleri propone, a contrapelo, que en el amor el cuerpo social espabile.

Suely Rolnik merodea territorios análogos. Para ella la perpetuación actual de una micro-política reactiva alienta al sujeto en su aislamiento—por “la

obstrucción del acceso a los efectos de las fuerzas del mundo en nuestro cuerpo (Rolnik, 2019, p. 48)— y lo extranjeriza del cuerpo colectivo, lo que conduce al miedo de la disolución del mundo y de su propia disolución. Es allí que la angustia trasmuta en la depreciación de sí o el resentimiento hacia un supuesto ‘otro culpable’. Estos miedos, entonces, interrumpen las fuerzas pulsionales que nos conectan con lo vivo. La invitación es aquí a implicarnos en las micro políticas activas del deseo, en las que la fuerza común creadora es capaz de intervenir en la interrupción de lo instituido. Esto requiere una cierta tolerancia a la incomodidad para la germinación del mundo.

Los tres relatos reconocen el miedo y su potencial configurante en la experiencia humana; los tres ofrecen vías de transmutación—aún aquel que admite un alto grado de colonialidad—. En todos los casos parece revivir la esperanza como necesidad ontológica, tal como la proponía Paulo Freire. En algunos, es finalmente una cuestión de re-erotización.

Y es aquí donde deseamos plantar las provisorias, impermanentes y fluidas de las pedagogías descoloniales. En ese terreno de la erótica donde ella supone que los cuerpos se perciben en su dimensión común, colectiva, y productora de ontologías. En el dominio conquistado de la pulsión vital inagotable que se recupera de su captura y arriesga el yo (Britzman, 2010) para componer otros mundos posibles. Mundos que son primero imaginados, por qué no, en

el trayecto de una experiencia doctoral.

### Notas

(1) Doctora en Humanidades y Artes con mención Educación (UNR). Profesora de Inglés y Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP, Argentina). Directora, docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Docente e Investigadora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (Facultad de Humanidades- UNMDP) y de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMDP, Argentina. Directora de la Revista Entramados- Educación y Sociedad y miembro de redes, centros y proyectos de investigación en su país y el exterior. [myedaide@gmail.com](mailto:myedaide@gmail.com)

(2) En alusión a la saga fílmica *The Fast and the Furious* (*Rápidos y furiosos* en Hispanoamérica)

(3) Nos referimos, primordialmente, a los contextos institucionales que nos ligan a las líneas rioplatenses, fundadas en la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, 1996) y que encuentran eco en las universidades del resto del país y la región.

### Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2019). *The Game*. Barcelona: Anagrama.
- Best, F. (1988). Los avatares de la palabra pedagógica. Rev. Perspectiva N: 16 UNESCO
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- Braidotti, R. (2015). Ciencias posthumanas: La vida más allá de la teoría. *Lo posthumano*. Barcelona, Gedisa.
- Britzman, D. (2010). What is this thing called love? Reedited in Shirley Steinberg & Lindsay Cornish (eds). *Taboo: Essays on Culture and Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Camilloni, A. W. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. Camilloni, A.; Davini, M. C.; Eldestein, G.; Litwin, E.; Souto, M. & S. Barco *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 17-40.
- Camilloni, A. W. de (2008). Justificación de la didáctica. En *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Denzin, N. (2018). 'Performance, Hermeneutics, Interpretation. In: *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection*. Sage Publications Ltd. 200-216.
- Denzin, N. and Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrera-Balanquet, R. (Comp.). (2015). *Andar Erótico Decolonial*. CABA: del Signo.
- Galcerán Hugué, M. (2010). Límites y paradojas de los universales eurocéntricos. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.



- Grimson, A. (2013). 'Introducción'. In: Grimson, A. and Bidaseca, K. *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Buenos Aires: Clacso.
- Haraway, D. J. (1997). *Modest\_Witness@*. New York, London: Routledge.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. DENZIN, N. & LINCOLN, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, pp. 241-315.
- Kuby, C. and Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetimematterings in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry*, Vol. 24 (4), 293-304.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Lincoln, Y. (2011). Los Comités de Conducta Ética y el conservadurismo metodológico. Los cuestionamientos del paradigma fenomenológico. Denzin, N. and Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Litwin, E. (1996). 'El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda'. In: Camilloni, A.; Davini, M. C.; Eldestein, G.; Litwin, E.; Souto, M. and S. Barco *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Man, L. & Dávila, P. (coords.) (2009). *Trabajo docente, perspectiva de género y educación*. 1a ed. - Buenos Aires: Confederación de Educadores Argentinos.
- Mignolo, W. (2001). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 1a edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Nordstrom, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative Inquiry* Vol. 24 (3) 215-226.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué? *ISEL*, 5 184-198.
- Polleri, F. (2016). Analgesia Social. *Revista Ajo*, 24 de abril.
- Polleri, F. (2017). De lo que tengo miedo es de tu miedo. *Revista Ajo*, 29 de septiembre.
- Porta, L. & Yedaide, M. (2018). Pedagogías descoloniales y el tiempo propicio para la refundación de las narrativas del género. Bidaseca, K. (Comp.) *Poéticas feministas decoloniales desde el Sur*. Buenos Aires: RPDecolonial.
- Preciado, P. (2019). La izquierda bajo la piel. Un prólogo para Suely Rolnik. Rolnik, S. *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. CABA: Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. CABA: Tinta Limón.
- Sanjurjo, O. L. (1998). El estatuto científico de la pedagogía. Entre la crítica y la posibilidad. *Innovación Educativa*, No. 8, pp.59-69.

Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and the Indigenous People*. Malasya: Zed Books Ltd.

Smith, L. T. (2005). 'On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty'. In: N.K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd Ed. Pp. 87-107. Thousand Oaks, CA: Sage.

St. Pierre, E. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 646-657.

St. Pierre, E. (2014). A brief and personal history of post qualitative research: Toward "post inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*, 30 (2), 2-19.

St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23 (9), 686-698.

Walsh. C. (2019). Carta a Quijano: Reflexiones en torno a la colonialidad/descolonialidad. *Servindi*, 2 de junio de 2019.

Yedaide, M. & Porta, L. (2017). Una postura epistémico-política para la educación virtual. Rodríguez Camargo M. & A. Osorio Cardona (Comps.) *Investigaciones y experiencias en Educación Virtual*. Bogotá, Colombia: Ediciones UGC.

Yedaide, M. (2017). El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Luis Porta. *Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina*.

Yedaide, M. M. (2015). Los límites de la (investigación) narrativa en el abordaje de los hábitats semióticos (Panel). *II Jornadas sobre Formación del Profesorado para el Nivel Superior: experiencias didácticas y de investigación*. CEDU, CIMEd y ADUM. Mar del Plata, 12 y 13 de junio de 2015.

Zizek, S. (2011). *Bienvenidos a tiempos interesantes*. La Paz- Bolivia: TXALAPARTA.

**Tesis doctoral: tres relatos autobiográficos**  
**Doctoral thesis: three autobiographical stories**

Cristina Martínez<sup>1</sup>

**Resumen**

Aunque narrados en primera persona, estos relatos son el equipaje de una travesía nunca en solitario porque ¿Cómo *senti*-pensarse indagadora narrativa en soledad? Esta tesis tuvo muchos y exquisitos tripulantes, compañerxs apasionadxs con los cuales las ideas nunca descansan, y es deudora de aquellos que dan el título a esta investigación, quienes han narrado esta didáctica específica en el Taller de Diseño en sus variadas, riquísimas formas de relatar la enseñanza proyectual.

**Palabras clave:** Doctorado; Autobiografía; Narrativas; Taller de Diseño; Enseñanza Proyectual

**Summary**

Although narrated in the first person, these stories are the luggage of a journey never alone because how do you feel to be a narrative inquirer in solitude? This thesis had many exquisite crew members, passionate companions with whom ideas never rest, and is indebted to those who give the title to this research, who have narrated this specific teaching in the Design Workshop in its varied, very rich ways of telling Project teaching.

**Keywords:** Doctorate; Autobiography; Narratives; Design Workshop; Project Teaching

Fecha de Recepción: 12/11/2019  
Primera Evaluación: 25/11/2019  
Segunda Evaluación: --  
Fecha de Aceptación: 21/12/2019

### **Desear, habitar y contar (1)**

El deseo ha sido mi verdadero núcleo de necesidad en la experiencia doctoral; digo deseo y no necesidad (en términos académicos) dado que si bien a veces coinciden en sus objetivos el deseo implica un sentido de presencia y auto-afectación que no necesariamente la necesidad aloja. ¿Deseo de qué? Hannah Arendt lo explicaba de la manera más humana: de “conocer para comprender”. Se trataba de un deseo de conocer a partir de lo ya conocido -como es la enseñanza proyectual-, desde la estudiante que fui a la docente-investigadora que soy; desde ese lugar, mi deseo de conocer reconoce enormes inspiradores: Roberto Kuri, José Solla, el Taller Vertical “A”, Ixs estudiantes, la enseñanza universitaria, la arquitectura... Como resulta evidente, este deseo no admite soledades y solamente podía -puede- ser transitado con otros, de modo que conocer fuera -es- “co-nacer, no de alguien sino con alguien, fracturando lo que ya había nacido” (Bárcena, 2012:34). Y si el deseo “es la espera de aquello que no puede esperar” (Derrida, 2019:123), éste de conocer para comprender no podría haber sido puesto a andar sin la hospitalidad de la comunidad de práctica indagada y la pedagogía doctoral que me abrazó.

Habitar el deseo, fue una experiencia al abrigo de estas hospitalidades y sus leyes, actos de mediación existencial entre individualidades con voluntad y curiosidad correspondida, en un entramado de vidas, saberes y narraciones convertidas en la casa-mi casa (el ethos, el refugio) de hospes (quien recibe) y hostis (quien

fue recibida). Habitar-construir el territorio de esta tesis, fue además una experiencia en estrecha vinculación con el proceso proyectual, un territorio de tiempo suspendido en la elpís griega en un modo de habitar “...que significa por tanto tardar, demorarse, en torno al hogar... (Onfray, 2016:103). Habitar el deseo de conocer para comprender, ha sido no solo una forma de “componerse con el mundo” (2), sino una decisión de construir un lugar y ser ahí.

Contar y cómo contar el devenir habitado de este deseo, ha sido el mayor desafío de mi experiencia doctoral: “¿Cómo narrar el viaje -se pregunta Osmar Lins (1973)- y describir el río a lo largo del cual -otro río- existe el viaje de tal modo que resalte, en el texto, aquella fase más recóndita y duradera del evento, aquella donde el evento, sin comienzo ni fin, nos desafía, móvil e inmóvil?”. Si contar es aquello que nos es propio como disposición humana porque estamos contruidos de relatos... ¿Cómo narrar este -mi viaje- en la tonalidad de las voces, los gestos, las miradas, los abrazos y la espera de cada instante que me fue entregado como un presente en esta indagación sin traicionarlos? “¿Cómo soportar -dice Duschatzky (2008) la imposibilidad de transcribir ese dramatismo de la voz hablada, su brillo, su entonación, su gestualidad? Sólo aceptando la pérdida como punto de partida pude empezar a escribir” (25-26). ¿Cómo contar -me preguntaba- el aroma del Taller? ¿Cómo contar ese lugar antropológico, existencial, “locus de buenas prácticas” (Martínez, 2007) donde una “comunidad emocional de práctica” (Martínez & Yedaide, 2018) es? Conceptualizar narrativamente

los múltiples relatos del territorio habitado de esta investigación, en una necesaria con-versión de lo registrado e interpretado en la articulación de los instrumentos, ha sido posible entendiendo “la pérdida” como una renuncia consciente a la pretensión de contener en su totalidad lo común, el ser en común de los vínculos identificados: una geo-biografía vital de objetivación del legado, de distanciamiento y proximidad con sus mentores; un eros de la confianza mutua de las biografías narradas y sus im-pactos; el modo de ser y hacer en la enseñanza proyectual, una “metamorfosis modélica” (Nancy, 2000) donde la comunidad “...es el lugar mismo de la modalización. Es la potencia de una otra manera” (152). Lo común (que comparte la misma raíz latina con comunidad) es el modo vincular donde lo universal –la enseñanza proyectual–, se convierte en particular en esta comunidad de práctica. Contarlo, y cómo contarlo ha implicado soportar “la pérdida” también como parte de la afectación a la que esta perspectiva investigativa nos convoca, donde la producción de “objetividad sensible” (Imbrogno, 2014:14) es precisamente eso y que perder, también puede ser un arte(3). Contarlo y cómo contarlo soportando la pérdida, fue posible solo cuando comprendí que esta comunidad de práctica co-construye colectivamente habitares en la enseñanza proyectual, que son tránsitos simbólicos de naturaleza profundamente dialéctica, en una modalización permanente e inacabada de umbrales de sentido (4). Habitares hacia la proyectualidad donde el Taller es lugar de acontecer, el tiempo constituye una dimensión de esperanza y vigilia del por-venir, y

el dibujo asume un estado conceptual y coloquial (5) como posicionamiento didáctico que es también político y evocativo de sus mentores; un modo de transmisión interrumpida (Hassoun, 1996) donde vida personal, profesional y docente siguen narrando la enseñanza proyectual en sus vínculos con los mentores. ¿Cómo contener en su totalidad aquello que fluye? Entonces navegué cual argonauta en ese río para contarlo.

### Un río, una nave y una argonauta (2)



Visages, Villages (2016) (6)

Aquí estamos... mi director de tesis y yo cuando empezamos la travesía, un proceso al abrigo también de acompañantes voluntarixs, especialmente para mis costumbres nocturnas (léase paréntesis interpretativos (7), de modo que en este río y en esta nave, donde hay un director

y una tésista, también están mis socixs de la vida. Si fuera posible establecer dónde empezó todo, debo contar “cómo me hice investigadora (8) para nombrar al director de esta tesis mucho antes de serlo: durante mucho tiempo me gustaba decir (todavía lo hago) en alguna de las ¡tantas! jornadas, mi agradecimiento por haberme invitado a “cruzar el pasillo” entre ambas facultades (9) para ser ahí y entonces transitarlo en ambos sentidos al abrigo de una hospitalidad particular, donde como indagadora narrativa me asumo orgullosa “contrabandista” (Hassoun, 1996) de abrazos intelectuales (y de los otros), en un “pasamanos (Debray, 1997) donde empezó esta historia y ha sido el legado vitalmente elegido al conformar un grupo de investigación en mi propia facultad (10). Aquí estamos... mi director y yo cuando empezamos la travesía, un proceso que se materializó en una tesis (del griego *thésis*) como “acción de poner” derivada de “*tithémi*” “yo pongo”. Debo decir que recurrir a la etimología de las palabras como resguardo primero de los tantos sentidos posteriores es agradecer a muchos autores, pero especialmente a I. Bordelois de cuya lectura aprendí a saborearlo y una buena razón para volver a los griegos, que en mi caso es un ejercicio aficionado de por vida. Fueron también ellos –los griegos-, quienes llamaron argonautas a sus héroes mitológicos que navegaron desde Págasas en busca del vellocino de oro, una hermosa metáfora para pensarme como argonauta si de ríos y naves en busca de la tesis se trata.

El objeto de la investigación remite a cuestiones en torno a la enseñanza

proyectual, en la certeza que esta didáctica específica está en vías de decirse pero, tomando prestadas las palabras de Houellebecq (2011) en relación con la escritura de una novela (léase aquí tesis) “...siempre se puede tomar notas, tratar de llenar renglones de frases, pero para emprender la escritura de una novela [...] hay que esperar a que aparezca un auténtico núcleo de necesidad” (222). Mi verdadero núcleo de necesidad (el deseo de conocer para comprender los vínculos entre profesores memorables y comunidad de práctica en la enseñanza proyectual) comenzó a construirse en el año 2010, durante los meses en que entrevisté al arquitecto Roberto Kuri(11). Es imprescindible decir, que en ocasión de la presentación de ese primer libro de la Colección Pasiones (12) en el año 2015, Roberto Kuri en el escenario con ochenta años por cumplir, desplegó su enorme seducción narrativa en el Aula Magna del Complejo Universitario colmada de docentes (en su mayoría ex-alumnos) y nuevos estudiantes. Estos, en su mayoría no lo conocían, no habían sido sus alumnos y sin embargo ahí estaban... ¿Por qué? Hoy creo que sí, que en parte habían ido por el “mito” (ese del que habla Tomás (13), pero que en ese tiempo y lugar de la presentación del libro se pueden leer los trazos del modo de la comunidad indagada, de lo común. Desde entonces, la enseñanza proyectual y los vínculos entre profesores memorables y comunidad de práctica constituyen para mí, un entramado inagotable de significados a la espera de interpretar sus sentidos.





Visages, Villages (2016) (14)

Así entonces, mi director y yo emprendimos el viaje. Si la imagen es lo suficientemente clara, verán que llevo una pequeña bolsa colgando en “bandolera”; ahí estaba parte de mi biografía como indagadora narrativa y las tensiones emergentes de dicho proceso: la identificación de una comunidad de práctica atravesada por la impronta de un profesor memorable y en ella, la necesidad de conocer para comprender los vínculos con esa comunidad de práctica (el Taller Vertical) en el contexto de la enseñanza proyectual en la FAUD. Emprendido el viaje, las preguntas de investigación reclamaron la pertinencia de definir dimensiones configurantes a la investigación, un resguardo tomado en términos institucionales e históricos disciplinares. Desde las preguntas de investigación, que se fueron ajustando en la delimitación primera del marco teórico-conceptual y

del enfoque metodológico, los objetivos de la investigación se asentaron en cuatro premisas teórico-conceptuales y metodológicas solidarias: la investigación en torno a una didáctica específica en el marco de la didáctica general; la existencia de una comunidad de práctica co-construida en relación con un profesor memorable, abordable a partir de la indagación narrativa; el Taller como espacio narrativo de esta comunidad de práctica en la enseñanza proyectual y la necesidad de construir un diseño de investigación que estructurara articuladamente una multiplicidad de instrumentos identificados en la narrativa como forma de cono-ser.



Claudio Larrea (fotografía) (15)

No ha de sorprender, que elija representar la construcción del marco teórico-conceptual a partir de una imagen y que ésta sea la de sucesivos -aunque no siempre lineales-, umbrales de aproximación al objeto de estudio. En estos términos, las delimitaciones del marco teórico -en la especificidad de sus saberes-, fueron



voluntariamente puestas a dialogar con el enfoque y diseño metodológico, con-formando espacios donde habitar interpretativamente el proceso investigativo. En esta operación (cuasi proyectual) fui construyendo una trama teórico-conceptual de aproximación al objeto de estudio desde cuestiones centrales de la didáctica, donde la enseñanza proyectual en los vínculos a indagar pudiera ser sopesada, interrogada e interpretada desde saberes otros, un recurso innegociable para los objetivos de esta investigación (de esta argonauta): cada paso dado en sentido opuesto al relato único, también enriquecería el enfoque y diseño metodológico, un aporte esperable a la investigación didáctica disciplinar. La narrativa, la indagación narrativa y la perspectiva biográfico-narrativa ampliada reclamaron una espacialidad cartografiada, en tanto los referentes lo son en sus propios contextos geopolíticos e institucionales para entonces sí, escuchar más ajustadamente sus lenguas. Entre umbrales, el marco disciplinar proyectual fue el que mayor exigencia me reclamó, algo que quizá siempre sucede en la propia casa; desde la didáctica general, aquí la construcción entramó la disciplina en su historicidad, el proyecto y sus lógicas, el proceso proyectual y la enseñanza. En tanto afirmo que esta didáctica específica está todavía en vías de decirse, decidí andar siempre de la mano de otros campos disciplinares, en la certeza que esta enseñanza y su objeto –el habitar–, no pueden ser pensados por fuera de ellos. El siguiente umbral delimitó los conceptos definidos nodales a esta didáctica en esta investigación: el Taller en cuanto locus heterotópico de las

buenas prácticas (Martínez, 2007), las comunidades de práctica, los artesanos de la enseñanza (Martínez, 2015) y el binomio cultura material y simbólica, de la mano de P. Bourdieu (2003).

Entre umbrales, algunos espacios me resultaron más confortables que otros, especialmente donde habitan aquellos que hablan de la enseñanza, los maestros y la narrativa en clave literaria: ahí Fernando Bárcena, George Steiner, Jerome Bruner, Jacques Rancière, Pedro Larrosa, Richard Sennett, Laura Duschatzky, entre otros. Por eso, por el valor que tienen en mi biografía los escritores y la literatura, he querido que compartieran la mesa con Salman Rusdhie, Alessandro Baricco, Muriel Barbery, José Saramago, Marguerite Yourcenar, Orhan Pamuk y también están acá otras prácticas artísticas, porque acuerdo con Michele Petit (2015) en que son esenciales en el arte de habitar.

Entre umbrales, algunos espacios implicaron decisiones tan arriesgadas como imprescindibles a los objetivos y perspectiva de la investigación, especialmente las aperturas a los campos de la filosofía, la antropología y la sociología, en la premisa que el interaccionismo de los vínculos a indagar no podía excluir sus aportes, aún en lo acotado de su lectura. Entre umbrales, algunos espacios fueron deliberadamente no transitados en la esperanza de abordarlos la próxima vez, como los desarrollos sobre la enseñanza en otras disciplinas artísticas, donde imagino diálogos posibles con la didáctica proyectual, las comunidades de práctica y los mentores. Dado que los umbrales siguen abiertos para mí

aunque ya cerrados en la tesis, en este tiempo hay nuevos habitantes: algunos tienen por ahora solo formas leves y otros que por cierta cobardía no incluí en la tesis (16) ya están de vuelta, grandes narradores con los que aprendí a creer en los relatos.

Habitar-construir el territorio de la investigación, fue sin dudas un apasionante ejercicio proyectual de esta tesis. Secuencias articuladas, bloques, instrumentos, claves y enclaves de indagación e interpretación fueron dando cuenta tanto del diseño metodológico, como de la voluntad en torno al modo de habitar este territorio construido. Las decisiones tomadas, fueron posibles tanto por la capacidad de mi director que a la manera de los sujetos de esta comunidad de práctica indagada fue capaz de la vigilia y la esperanza en el tiempo del por-venir, como por aquellos registros del campo que ampliaron enriqueciendo el diseño proyectado. Ahí, los paréntesis interpretativos y los resaltados del registro de campo emularon –resignificando- las ideas que no se quieren perder en el proceso proyectual, esos croquis que se ponen en un lugar visible para recordarnos el camino. Entonces, la multiplicidad de los instrumentos y las etapas secuenciales, articuladas y recursivas del proceso investigativo fueron alumbrando el (con)-texto del Taller. La multiplicidad de instrumentos narrativos expandió los sentidos de lo biográfico de una didáctica de autor, donde en su recursividad cristalizaron los hallazgos de esta investigación: Tránsitos simbólicos de naturaleza profundamente dialéctica, modalización permanente e inacabada. Umbrales

de sentido fundacionales, experiencias ontológicas del cono-ser objetivadas y recreadas en sujetos deseantes hacia la proyectualidad.

### **La tesis puede ser un lugar bellissimo (3)**

La experiencia doctoral hacia la tesis ha sido un lugar de sentidos entramados que se condensan –no casualmente-, en parte del diálogo titulado Desde el taller (Berger, 2015): “Cuando se habla del lugar se piensa instintivamente en un sitio. Sin embargo, me pregunto si el lugar no es, ante todo, una parte del cuerpo”; y bellissimo (me gusta más que bello) en el decir de Gadamer (2008) cuando vinculando “lo bello” al juego, la fiesta y el símbolo como promesa de cierta autonomía temporal, resalta las comunidades en su potencialidad. Como el Taller indagado, la tesis ha sido experiencialmente un lugar antropológico (Augé, 2008), practicado (de Certeau, 1990), existencial (Merleau-Ponty, 1985), heterotópico (Foucault, 2003); ha sido mi propio locus, un buen lugar para escuchar la voz de mi asombro: “...se puede desoír, perdiendo con ello la oportunidad de rever nuestro mundo; y se puede seguirla, indagando su causa...El asombro es un quiebre en la doxa” (Zátonyi, 2000).

Y también ha sido un lugar de diálogo con la arquitecta que soy, en la irresuelta dualidad de la disciplina entre la técnica y el arte, la convivencia entre ensoñación y materia, racionalidad y emoción, donde lo sensible redefine la razón completándola; entonces, dado que las personas habitamos nuestras biografías como habitamos casas (Kluge, 2014) (17) el espacio donde



Foto de mi lugar

escribí la tesis se convirtió en un lugar de mí: la puerta de la habitación fue tablero sobre dos caballetes donde se apilaron libros y apuntes, y las paredes se cubrieron de generosos registros autobiográficos, los cuales tuvieron el gesto de ir despegándose con la misma sutileza con que me acompañan, cuando la travesía estaba llegando a su puerto. Si hiciera falta justificar de algún modo la presencia de este lugar de mí en el proceso de la tesis, elijo entonces este breve relato de Regis Debray (1998): “Un emperador chino pidió al primer pintor de su corte que borrara la cascada que había pintado al fresco en la pared del palacio porque el ruido del agua le impedía dormir. A

nosotros, que creemos en el silencio de los frescos, la anécdota nos encanta. Y nos inquieta vagamente [...] Esos insomnios no se dan entre nosotros”; y también el aire fresco de la pregunta de Julio Cabrera (2006) a propósito de la filosofía: “Y al final de cuentas... ¿Quién dice que la frialdad es más apropiada para plantear y tratar problemáticas filosóficas que la calidez? ¿Por qué esa curiosa preferencia térmica? ¿Por qué el rigor debe ser frío? Hasta Descartes necesitó de una estufa para poder filosofar, aunque acabó muriéndose de frío en Suecia. Tal vez sea ése el destino de todo buen racionalista” (43).

Como argonauta he navegado también otro río, el de una “pedagogía de la hospitalidad” (Martínez, 2020), una experiencia que no es menor dado que -como señala Kertész (2014:66)- “Hospitalidad y hostilidad comparten el mismo territorio... ¿acaso hospitalidad y hostilidad no juegan en un terreno que les es común?”. Una pedagogía de la hospitalidad ampliada, donde estuvo la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario (en su bello edificio) y sus profesores, especialmente aquellos que ampliando el espacio siempre provisorio de los conocimientos, conjugan una enorme capacidad narrativa de sus saberes con el interés genuino por escuchar a los estudiantes; los compañeros de este trayecto doctoral, dado que las empresas colectivas siempre son poderosas; Luis Porta -mi director-, el mejor “cazador”(18) que ha irrumpido en mi biografía académica, capaz de ver potencialidades investigativas donde había pasiones largamente construidas; Marilina Lipsman, quien hace muchos

años me enseñó pacientemente a pensar el proceso proyectual a la luz de la didáctica; María Marta Yedaide -socia de la vida-, que me regaló su enorme capacidad intelectual y afectiva, en porciones igualmente iluminadoras; el Tribunal evaluador y en él a quienes me inspiran. Como argonauta narrativa –quiero decirlo-, navegué este río en la hospitalidad de haber aprendido a escuchar y contar relatos con mis hijas

desde siempre, sabiendo que excepto la maternidad todo lo demás es transitorio.

Esta investigación confirmó mi vocación por la escucha y el asombro. Me exigió y aceptó en proporciones igualmente generosas, de modo que al habitarla he construido también para mí, otros nuevos umbrales de sentido.

## Notas

(1)Arquitecta, Mg. y Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Dra. en Humanidades y Artes (mención en Ciencias de la Educación) Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Argentina.

Título de la tesis: “Enseñanza proyectual; vínculos entre comunidad de práctica y profesores memorables. Estudio interpretativo en un Taller de Diseño Arquitectónico en la FAUD-UNMDP”. Director: Dr. Luis Porta. Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Argentina. Defensa: 27/09/2017. Tribunal evaluador: Dras. Liliana Sanjurjo, Viviana Mancovsky y Diana Rodríguez Barros,

(2)Baruch Spinoza (1632-1677).

(3)En alusión al poema de E. Bishop (1911-1979) “El arte de perder” En: Elizabeth Bishop, *Obra Completa 1 Poesía* (2016) Madrid: Vaso Roto.

(4)Categoría central definida en la tesis.

(5)Sub-categorías definidas en tesis.

(6)*Visages Villages* (2016) Francia. Directores: Agnès Varda, JR , Productora: Cine Tamaris, Social Animals, Rouge International, ARTE France Cinema, Arches Films. Disp. en <https://www.google.com/search?q=visages+villages&tbm>.

(7)Definidas en la Tesis como pausas activas , especie de auto-prórrogas en el reconocimiento de sentidos.

(8)Adaptación (muy) libre del título de un texto del escritor César Aira ( ). *Cómo me hice monja*. Buenos Aires:

(9)Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) y Facultad de Humanidades, UNMDP.

(10)Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales (CESDIP) OCA 225/15 FAUD-UNMDP.

(11)Porta, L. & Martínez, C. (2015). *Pasiones*; Roberto Kuri. Mar del Plata: EUDEM.

(12)Colección *Pasiones*, Entrevistas a Profesores Memorables de la UNMDP, Mar

del Plata: EUEM

(13)Tomás, ex alumno del Taller, participante inesperado en la entrevista al Arq. José Solla realizada en su estudio particular: T.: “Yo creo que antes había un mito de lo que era la figura de Kuri más que nada... y lo bueno que el mito sigue a través de los años. Y Kuri no está más ya y ...o sea, se pierde el mito y lo que se gana es una continuidad que es mucho más práctica y mucho menos simbólica que lo que era antes, ahora es como más real, más física”.

(14)Visages Villages [Largometraje documental] Agnès Varda y JR Directores. 2016. Francia. Productora: Cine Tamaris, Social Animals, Rouge International, ARTE France Cinema, Arches Films. Disp. en <https://www.google.com/search?q=visages+villages&tbm>.

(15)Disp. en: <https://www.arteinformado.com/guia/f/claudio-larrea-46867>

(16)Entre ellos, La escuela de las hadas de Conrado Nalé Roxlo (con dibujos de L. Haleblan) porque ahí comencé a imaginar una escuela diferente.

(17)Discurso pronunciado por Alexander Kluge al recibir el premio en memoria de F. Schiller en 2001.

(18)En alusión a los “cazadores” de D. Pennac en Mal de Escuela (2007) Mondadori.

## Referencias Bibliográficas

Augé, M. (2008). Augé, M. (2008). Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. España: Gedisa.

Bárcena, (2012).

Berger, J. (2015). Desde el taller. Diálogo entre Ives y John Berger con Emmanuel Favre. España: G.G.

Bourdieu, P. (2003). Cultura material y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura. Córdoba-Buenos Aires: aurelia-rivera grupo editorial.

Cabrera, J. (2006). Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas. Barcelona: Gedisa.

Debray, R. (1998). Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente. España: Paidós.

Debray, R. (1997). Transmitir. Buenos Aires: Manantial.

de Certeau, M. (1990). La invención de lo cotidiano. México: Universidad Iberoamericana.

Derrida, J. & A. Dufourmantelle (2019). La hospitalidad CABA: Ediciones La Flor.

Duschatzky, L. (2008). Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices. Argentina: Miño y Dávila.

Gadamer, H-G. (2008). *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (2003). *Des espaces autres*, Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, marzo de 1967, publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, N°5, octubre de 1984. Traducida por Blitstein, P. & Lima, T. En *Punto de Vista* [on line].

Recuperado de: <http://www.bazaramericano.com/> Consulta: noviembre 2007

Hassoun, J. (1996). *Contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones De La Flor.

Houellebecq, M. (2011). *El mapa y el territorio* Barcelona: Anagrama.

Imbrogno, C. (2014) "Estrategia desde abajo: la paulatina elaboración de las ideas en el discurso" Prólogo en: Alexander Kluge (2014) *El contexto de un jardín. Discursos sobre las artes, la esfera pública y la tarea de autor*. Buenos Aires: Caja Negra.

Kertész, I. (2014). *La condición humana en la época moderna En: La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Lins, O. (1973) *Avalovara*. Citado en C. Dunlop & J. Cortázar (1984) *Los astronautas de la cosmopista o un viaje atemporal París-Marsella* (p. 10). Buenos Aires: Muchnick Editores.

Martínez, C. (2020). "Tesis para una pedagogía de la hospitalidad" (en prensa).

Martínez, C. (2015). *Artesanos de la enseñanza. Docentes memorables en las disciplinas proyectuales. II Jornadas sobre Formación del Profesorado para el Nivel Superior: experiencias didácticas e investigación*. Facultad de Humanidades CIMED-ADUM. Mar del Plata, UNMDP.

Martínez, C. (2007). Martínez, C. (2007). "Propuestas de evaluación innovadoras en el marco de la enseñanza de disciplinas proyectuales. Estudio interpretativo en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMDP". (Tesis de Maestría s/p). Directora Mg.

Marilina Lipsman Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades.

Martínez, C. & Yedaide, M.M. (2018). *Pasiones*; Juan Manuel Escudero. Mar del Plata: EUDEM.

Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-De Agostini.

Nancy, L. (2000). *La comunidad inoperante*. (Trad. J. M. Garrido). Santiago: LOM Ediciones / Universidad Arcis.

Onfray, M. (2016). *Teoría del viaje. Poética de la geografía*. Buenos Aires: Taurus.

Petit, M. (2015). Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural. Buenos Aires: Fondo de Cultura. Económica de Argentina S.A.

Zátonyi, M. (texto y comp.) (2000). Aportes a la estética desde el arte y la ciencia del siglo XX. Buenos Aires: La Marca.





### Resumen

El trabajo recorre los aportes de dos investigadoras, Viviana Mancovsky y Lorena Fernández Fastuca, en relación a la Pedagogía Doctoral como una nueva alternativa de educación en Argentina. Si bien existen desarrollos fundacionales, anteriores a los que aquí se abordan, de investigadoras con una larga experiencia, como Catalina Wainerman, y Paula Carlino entre otras, ellas no utilizan explícitamente los términos “pedagogía doctoral”, que hemos elegido como marco del presente trabajo, y que justifican la inclusión en el mismo del *1º Simposio Nacional de Pedagogía Doctoral en Educación: Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral*. En las reflexiones finales se realiza una síntesis de algunos aspectos en común que se van delineando en torno a la Pedagogía Doctoral, que permiten considerarla como una modalidad “alternativa” de educación.

**Palabras clave:** pedagogía doctoral; educación alternativa

### Summary

This paper covers the contributions of two researchers, Viviana Mancovsky and Lorena Fernández Fastuca, in relation to Doctoral Pedagogy as a new alternative of education in Argentina. Although there are foundational developments prior to those addressed here, of researchers with long experience, like Catalina Wainerman and Paula Carlino, among others, they do not explicitly use the terms “doctoral pedagogy”, which we have chosen as the framework of this paper, and which justify the inclusion in it of the *1º National Symposium of Doctoral Pedagogy in Education: Research, Stories and Experiences in Doctoral Training*. In the conclusions we make a synthesis of some common aspects that begin to be outlined around a Doctoral Pedagogy, that allow to consider it as an “alternative” form of education.

**Key words:** doctoral pedagogy; alternative education

Fecha de Recepción: 23/06/2019  
Primera Evaluación: 28/11/2019  
Segunda Evaluación: 04/12/2019  
Fecha de Aceptación: 19/12/2019

## Introducción

Hasta donde hemos podido indagar, la historia de la Pedagogía Doctoral como objeto de investigación y como alternativa de educación de posgrado en Argentina es reciente. La primera en acuñar el término fue Viviana Mancovsky, que inició una línea de investigación centrada en la Pedagogía Doctoral en el año 2008 - sin darle todavía esa denominación. Pero ya entonces se interesaba por las distintas dimensiones que se ponen en juego en la elaboración de una tesis doctoral, haciendo especial hincapié en los aspectos subjetivos y vinculares (Mancovsky, 2009b). En el período 2010-2011 dirigió, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, provincia de Buenos Aires, un proyecto titulado “Hacia una pedagogía de la formación doctoral: un estudio de caso”; en 2012-2013 el proyecto se llamó “Pedagogía de la Formación Doctoral: estudio empírico y avances teóricos”; el proyecto de 2014-2015 llevó por título “Las representaciones sociales del tutor universitario: un enfoque interdisciplinario desde la sociología, la psicología y la pedagogía”; el de 2016-2017 “Estudio de las interacciones formativas de los tesisistas en el marco de una Pedagogía Doctoral”.

Lorena Fernández Fastuca realizó el Doctorado en Educación en la Universidad de San Andrés y su directora fue Catalina Wainerman. El tema que investigó fueron las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la formación de investigadores. En 2018 publicó *Pedagogía de la formación doctoral*, donde presenta los resultados de su tesis. El libro abarca distintos aspectos de la pedagogía doctoral:

objetivos, espacios de formación, sujetos y subjetividades, prácticas de enseñanza, estilos de dirección, entre otros, haciendo un estudio comparativo entre dos programas doctorales en dos áreas diferentes (Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas) de una misma universidad. Revisamos también, para este breve recorrido, un artículo de 2015, “La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?”, que publicó junto a su directora.

Tanto Mancovsky como Fernández Fastuca, -y la mayoría de los autores y las autoras que trabajan sobre el tema de la formación doctoral y la formación en investigación- hacen referencia a un libro inaugural, *La trastienda de la Investigación* (Wainerman y Sautu, 1997), que, si bien no utiliza los términos “Pedagogía Doctoral”, ha sido el punto de partida para muchos trabajos posteriores sobre ese objeto de estudio que se fue construyendo junto con el crecimiento exponencial de la oferta de doctorados en la Argentina(2). Haremos referencia, en los “prolegómenos” de esta historia incipiente, a las ideas de Catalina Wainerman en relación al vínculo entre tesisista y director y a algunos aportes de Paula Carlino -retomados por las autoras que aquí presentamos- en relación a la problemática de la escritura y la producción de conocimiento en los estudios de posgrado.

Daremos cuenta también, en un último apartado, del *I Simposio Nacional de Pedagogía Doctoral en Educación: Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral*, centrándonos en

los relatos de experiencias y no en las investigaciones en sí.

Finalmente, destacaremos algunos aspectos en común y algunos debates que se van delineando en torno a la Pedagogía Doctoral, que son expresados de distintas maneras, pero siempre reiterados en los textos revisados para la realización de este escrito.

### **Prolegómenos**

Catalina Wainerman se formó como socióloga junto a Gino Germani en la Universidad de Buenos Aires y fue parte de una veintena de los primeros licenciados y docentes de la carrera que hicieron doctorados en Inglaterra, Francia y Estados Unidos, con becas gestionadas por el mismo Germani (Wainerman, 1997:5). Hizo sus estudios de maestría y de doctorado en la Universidad de Cornell, dirigida por la profesora Rose K. Goldsen. En relación a su experiencia de formación, relata: “yo tuve la suerte de encontrarme con alguien que era una docente de alma, que hacía investigación, que tenía un proyecto en curso, y que no creía en la necesidad de encontrar primero el tema de cada uno, sino en la importancia del entrenamiento” (Wainerman, 1997:6).

Regresó a la Argentina en 1967 y desde entonces se desempeñó en el área de la metodología de la investigación. Durante muchos años dio cursos de metodología de la investigación, y luego se dedicó, entre sus numerosas actividades, a los talleres de tesis de posgrado, en los que

los estudiantes diseñan sus propuestas de investigación para las tesis de maestría y doctorado. En tan larga experiencia, nunca dejó de sostener la convicción de que “se aprende a investigar investigando, y al lado de “maestros” (Wainerman, 1997:13). El Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, y la Serie “Documentos de Trabajo” del Seminario, dan cuenta de esta convicción(3). Actualmente es profesora plenaria y Directora del Doctorado de la Universidad de San Andrés.

Paula Carlino también realizó sus estudios de doctorado fuera del país -en su caso, fue en la Universidad Autónoma de Madrid. En noviembre de 2005 fue invitada por Catalina Wainerman a dar una conferencia en el ámbito del Seminario, proponiéndole dos temas posibles: hablar de la “trastienda” de una investigación puntual, o hablar de la escritura en la investigación en general. Ella eligió este último. Su tesis central en esta conferencia, -que sigue sosteniendo en la actualidad- es que “escribir es un método para pensar” (Carlino, 2006:8).

Otras ideas fundamentales de Carlino que se reiteran a lo largo de su obra, tienen que ver, por una parte, con la importancia de contar con un grupo de apoyo que haya transitado o esté transitando los mismos problemas “intrínsecos a la tarea” de escritura de la tesis al momento de hacerla y, por otra, con los cambios identitarios inherentes a la formación doctoral. En este sentido, en un texto que ha sido citado por las dos autoras que presentaremos en este recorrido, y que se ha convertido en un referente para los estudiosos del

tema, afirma que lo que se juega en la instancia de escritura de la tesis “no sólo es una producción académica sino una transformación del yo frente a los otros (...) de lector a autor, de consumidor a productor de conocimientos” (Carlino, 2003:6-7). En ese mismo texto la autora señala como obstáculos a la finalización de la tesis el aislamiento, soledad, vergüenza, dudar sobre la propia capacidad, falta de tiempo de quienes no cuentan con una beca (al tener otras obligaciones), falta de modelos, falta de un ámbito de intercambio y seguimiento por fuera de los seminarios obligatorios, falta de dedicación de los directores, demora excesiva en las correcciones, falta de experiencia propia y vicaria (qué les pasa a otros). Como contexto facilitador destaca el formar parte de un grupo de investigación, tener beca para poder dedicarse a tiempo completo, un espacio compartido de trabajo, un director “disponible” y un tema definido por el proyecto del grupo (Carlino, 2003: 3-4).

### **Viviana Mancovsky**

El 30 de mayo de 2009 le tocó el turno a Viviana Mancovsky de ser invitada por Catalina Wainerman a dar una conferencia en el Seminario. En la misma abordó, por un lado, el relato de su experiencia de formación de posgrado en la Universidad Paris X, bajo la dirección de Jacques Beillerot; y, por otro, las etapas de la investigación que llevó a cabo para obtener su título doctoral. En cuanto al primer aspecto, hizo especial hincapié -citando a Paula Carlino- en la transformación subjetiva que implica el pasaje de aprendiz a autor, situación

que retoma reiteradamente y desde distintos ángulos en gran parte de sus escritos posteriores. Fue abordando el resto de los avatares de su experiencia formativa intercalados con los distintos pasos de la investigación realizada -aclarando que el orden lineal de la exposición no se condice con lo que realmente sucedió. Uno va y viene, por momentos hace todo junto y mezclado, luego retrocede y modifica lo ya elaborado. Detalló cada etapa de trabajo, recuperando su implicación subjetiva en la misma. Por ejemplo, al hablar de la elección de la pregunta central, recordó sus propias dificultades con el tema de la evaluación, tanto desde el lugar de evaluadora como del de ser evaluada, y afirmó que las preguntas de investigación que nos planteamos siempre tienen relación con nuestra historia.

Quiero destacar de esta conferencia la fundamentación epistemológica en la perspectiva clínica, porque es la que sigue sosteniendo a lo largo de los años la producción de la autora. Esta perspectiva aborda toda investigación teniendo en cuenta, como parte del proceso mismo de producción de conocimiento, el momento sociohistórico, los saberes ya construidos sobre el tema a investigar, pero también la implicación subjetiva del investigador, el encuentro intersubjetivo con un o unos otros (que son el objeto de estudio), poder reconocerse en ese otro y así también poder tomar distancia. La sociología, el psicoanálisis, la etnografía, aportan

a este enfoque (Mancovsky, 2009a).

A fines de ese mismo año, Mancovsky publicó un artículo, mencionado ya en la Introducción del presente trabajo, en el que presenta las distintas dimensiones que abarca la producción de una tesis de doctorado (Mancovsky, 2009b). La dimensión institucional está dada por los requisitos de admisión, el plan de estudios, etc. La dimensión disciplinar corresponde a las particularidades de cada disciplina (que muestran marcadas diferencias). La dimensión social corresponde al contexto sociohistórico, educativo y económico del país donde se realizan los estudios. La dimensión subjetiva implica el cambio identitario que atraviesa el estudiante que se convierte en “doctor”, es decir, productor de conocimiento. Por último, la dimensión vincular se pone en juego en la relación que se establece, por tiempo prolongado, entre tesista y director de tesis. En este escrito la autora se centra en las dimensiones subjetiva y vincular, y también en la “relación con el saber”. Afirmo que en la “disposición hacia saber” se mezclan el placer del descubrimiento y la creación y, por otro lado, el dolor de las falencias, del no saber. Define la relación con el saber, siguiendo a su maestro, Jacky Beillerot, como un proceso de producción de saberes nuevos, singulares, que permiten al sujeto pensar el mundo y también transformarlo (Mancovsky, 2009b:209).

En cuanto a la relación formativa entre tesista y director, la concibe

como una elección mutua que debería llevar a un enriquecimiento de ambos. Afirmo que para que esto suceda es necesario que al director le interese, le entusiasme, el tema de investigación del tesista. El director aprende a dirigir sobre la base de su propia experiencia como tesista, pero no se limita a ella, sino que va conformando su propio estilo, que varía en función de la relación que entabla con cada doctorando. Un director que “deja marca” es el que acompaña hacia la libertad, el que comparte su saber y también sus cuestionamientos, el que sabe escuchar, criticar, alentar, construyendo esa “distancia óptima” que representa la perspectiva clínica en investigación. Su objetivo no es imponer un saber, sino ayudar a construir un saber nuevo (Mancovsky, 2009b:213).

En el *VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Argentinas*, realizado en la Universidad Nacional de La Plata en agosto de 2011, Mancovsky presentó una ponencia en coautoría (Mancovsky, Fabris, Checchia, 2011) en la que por primera vez aparecen los términos “pedagogía de la formación doctoral”. Además de expresar los fundamentos de dicha pedagogía -el acompañamiento para que el doctorado sea una experiencia genuina de formación, que refuerce la identidad y la pertenencia institucional y promueva relaciones intersubjetivas de aprendizaje y sostén-, en esta ponencia también se presenta un dispositivo denominado El Ateneo, implementado en el Programa Interuniversitario del Doctorado en Educación de las Universidades Nacionales de Tres de Febrero (UNTREF)

y Lanús (UNLa) desde el año 2008. El Ateneo fue presentado como un espacio de acompañamiento, formación y producción intelectual colectiva, donde se comparten los problemas, las dificultades, los deseos, los temores, un ámbito que brinda la posibilidad de reflexionar sobre lo que a cada tesista le pasa. También brinda la posibilidad de compartir los avances de la investigación, criticar y ser criticado, conformar un grupo de pertenencia. O sea, ejemplifica los fundamentos mencionados supra de una pedagogía doctoral.

El trabajo empírico llevado a cabo en el marco de una beca Erasmus posdoctoral, dio lugar a un artículo sobre la práctica de la dirección de tesis doctorales (Mancovsky, 2013), en el que la autora problematiza la naturalización de dicha práctica desde la perspectiva de la Pedagogía Doctoral, reflexionando sobre las nociones teóricas de *dirección* y *acompañamiento*. Tomando como punto de partida algunas inquietudes planteadas por doctorandos en distintas instancias de intercambio (Ateneo, talleres de tesis), Mancovsky entrevistó a cuatro directores de tesis con más de diez años de experiencia en la tarea, uno de la Universidad de Barcelona, uno de la Universidad de Málaga, uno de la Universidad Paris VIII y uno de la Universidad Paris X. Luego contrastó las nociones teóricas desarrolladas en el artículo con los puntos de vista de los directores en relación a sus prácticas. Los cuatro entrevistados aportaron reflexiones y anécdotas de su propia experiencia en sus relatos, donde quedó en claro que el estilo de dirección se construye en gran medida en relación a modelos que uno quisiera repetir o, por el contrario, de los cuales quisiera

diferenciarse. Los cuatro concebían la relación como un acompañamiento y remarcaron la necesidad de transmitir confianza al doctorando. Todos se refirieron también a la actividad de corrección de los avances, los artículos, las ponencias, los informes, como una función prioritaria de la dirección. A partir del diálogo entre los conceptos teóricos y los discursos de los entrevistados, Mancovsky propone una clasificación de los saberes implicados en la práctica de la dirección, que incluirían: la escritura académica, el oficio de investigar, los marcos disciplinares y teóricos y los aspectos intersubjetivos y vinculares que se ponen en juego en la relación entre el director y el doctorando.

En 2015 Mancovsky publicó en coautoría con María Guadalupe Moreno Bayardo, de la Universidad de Guadalajara, México, un libro en el que, desde sus diferentes contextos y posicionamientos teóricos, ambas aportaron elementos para avanzar en la consolidación de una pedagogía doctoral centrada en la formación para la investigación. En el primer capítulo, Mancovsky se avoca al tema de la formación, abordándolo desde el punto de vista de la disponibilidad, por un lado del sujeto que quiere formarse y, por otro, de la institución que le ofrece un programa formativo. En el segundo capítulo, Moreno Bayardo define un perfil de habilidades para la investigación como meta de referencia a la que aspirar y promover en los distintos niveles educativos, hasta

alcanzar su mayor formalización en los estudios doctorales. Agrupa estas habilidades en siete grandes núcleos: instrumentales, metacognitivas, de percepción, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica y de construcción social del conocimiento (Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015). Finaliza el capítulo describiendo algunas estrategias que promueven el desarrollo de las habilidades investigativas, entre las que resalta la potencialidad del acompañamiento cercano en la dirección de la tesis. En el tercer y último capítulo, Mancovsky propone tres ejes de análisis de la formación para la investigación: la relación entre director y tésista, la experiencia de “hacer” un doctorado y la construcción y consolidación de una pedagogía doctoral.

La última contribución de Mancovsky que quiero retomar en este breve recorrido del campo naciente de la pedagogía doctoral, es un artículo de 2016, en el que da cuenta de un dispositivo de intervención-investigación que puso en práctica en el Programa de Doctorado en Educación y Comunicación de las Facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga. El dispositivo se presentó como un seminario-taller dirigido a directores y directoras de tesis doctorales, con el nombre de *La complejidad de la relación formativa*

*en la dirección de tesis: tensiones, saberes, retos*. Se lo promocionó como “espacio de intercambio entre profesores que dirigen tesis de posgrado a fin de identificar algunos aspectos relevantes de la tarea en términos de apoyo-sostén y/o dificultad-obstáculo”. (Mancovsky, 2016). Previo al desarrollo del seminario se realizó un encuentro con estudiantes de doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, con el título “Aprender el oficio de investigador/a. Experiencias y saberes en el camino a la autonomía intelectual”. En este espacio los estudiantes, en pequeños grupos y en forma anónima, debían responder ciertas preguntas disparadoras, al estilo de “¿Qué expectativas tenés de la relación con tu director/a?”, además de otras consignas y actividades. Sus aportes se usaron como insumos para trabajar con los diecisiete directores, de varias Facultades, que asistieron al seminario-taller, de una duración aproximada de tres horas. Las opiniones vertidas por los estudiantes fueron usadas como disparadores para ser analizadas desde el punto de vista de los directores. El dispositivo permitió recuperar así las voces de los estudiantes y de los directores, que revisaron y pensaron en sus prácticas de dirección, resaltando los aspectos facilitadores y obstaculizadores de la tarea. En sus comentarios finales sobre el seminario varios resaltaron la necesidad de contar regularmente con espacios institucionales para debatir, analizar y reflexionar, junto con otros, sobre los logros y las dificultades de la tarea de dirigir. Poder enunciar los problemas, afirma Mancovsky en las conclusiones, ayuda a la búsqueda de soluciones.



### **Lorena Fernández Fastuca**

En el año 2013, en que presentó el artículo que voy a comentar a la revista *Perfiles Educativos*, Lorena Fernández Fastuca era profesora del Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina, Magister en Educación, candidata a doctora en Educación por la Universidad de San Andrés y becaria doctoral CONICET. Su directora y coautora del artículo, Catalina Wainerman, Dra. en Sociología por la Universidad de Cornell, era Directora del Doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés. El artículo, denominado “La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?”, fue publicado recién en 2015. En él se afirma que la dirección de tesis, como práctica educativa, es un factor primordial en la formación de investigadores e incide en la probabilidad de que los estudiantes lleguen a finalizar sus estudios doctorales (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015, p.1). Luego se realiza un amplio recorrido teórico del conocimiento acumulado sobre la dirección de tesis, basado en publicaciones científicas (artículos y ponencias).

En la introducción se contextualiza la situación de la educación superior en el entorno mundial y latinoamericano, la fuerte expansión de los posgrados y el impulso a la investigación, promovida por políticas de financiamiento estatal e internacional, que dieron lugar a demandas de evaluación de calidad de las universidades, incluyendo los programas de posgrado. Fue así como la alta

tasa de deserción en los doctorados, sobre todo en la etapa de escritura y presentación de la tesis, se convirtió en una preocupación, que llevó a indagar las causas de esta situación. De este modo se pudo determinar que entre los factores que inciden en la probabilidad de graduación de los doctorandos, la relación tesista-director es uno de los principales. Por esta razón las autoras consideran que estudiar dicha relación, en tanto práctica educativa, es un objeto de estudio apropiado a una “pedagogía de la formación de investigadores”.

Debido a que muchos de los conocimientos necesarios para la formación no son explícitos, sino tácitos, las autoras, reafirmando la conocida posición de Wainerman, expresan que estos últimos sólo se pueden adquirir trabajando en un proyecto bajo la dirección de un “maestro”, donde la tarea del maestro consiste en “promover, a partir del desarrollo de actividades, el aprendizaje de determinados conocimientos o habilidades por el tesista para formarse como investigador.” (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015:3).

La formación doctoral consta de dos etapas, que a veces pueden ser simultáneas. La primera no es muy diferente de los estudios anteriores y consiste en la asistencia a cursos donde el doctorando es principalmente un receptor activo del conocimiento. La segunda es la escritura de la tesis, en la que el tesista se transforma en productor de conocimiento. Esta etapa transcurre por fuera de las aulas.

Aquí el doctorando fija sus propias actividades y cronograma, toma decisiones, realiza el trabajo de campo, concurre a congresos y jornadas, se inserta poco a poco en la comunidad académica de la que en adelante formará parte, aprendiendo códigos, valores y costumbres. Pero aún no es del todo autónomo. Sigue necesitando la guía de su director, su estímulo, sus críticas, sus correcciones en relación a la escritura académica. En este sentido, la dirección de tesis se considera una práctica educativa, porque es el espacio donde se adquiere parte de los conocimientos y habilidades para hacer una investigación. Por otra parte, ser un buen investigador es condición necesaria, pero no suficiente, para ser un buen director.

La dirección de la tesis requiere una “alianza de aprendizaje”, en la que una de las partes -el director- tiene mayor conocimiento y experiencia y la otra, -el tesista-, está transitando un proceso de formación de su identidad como investigador. En este proceso el director cumple un rol activo de apoyo, estímulo y empatía, pero también de cuestionamiento y crítica rigurosa.

En cuanto a las funciones del director, siguiendo la bibliografía especializada, las autoras las agrupan en: asesoría académica (orientación, información, feedback, fuentes, métodos de investigación, corrección de trabajos, entre otras); socialización (normas, valores y costumbres de la comunidad académica de pertenencia, participación en

congresos, publicaciones, entre otras); apoyo psicosocial (sostén y contención emocional); y apoyo práctico (orientación en el contexto institucional, en relación a políticas, acceso a recursos, contacto con otros investigadores que pueden colaborar, etc.).

Luego las autoras hacen una breve referencia a las diferencias en la dirección de tesis en las distintas disciplinas, y, finalmente, describen las estrategias de enseñanza para elaborar la tesis, destacando como componente principal entre ellas los encuentros presenciales entre director y tesista. Otro componente indispensable es la corrección detallada, constante y regular de los avances, los borradores de la tesis y otros manuscritos, acompañada de orientación para la superación de las dificultades y de sostén emocional. Otras estrategias que describen son: modelado, andamiaje, mentoría, la utilización de ambientes simulados, la reflexión durante la realización de actividades en condiciones reales, la discusión de aciertos y errores, la participación en talleres y reuniones con otros doctorandos y otros integrantes del equipo de investigación.

Por último, las autoras mencionan algunos estudios sobre las características que priorizan los doctorandos a la hora de elegir un director. Entre ellas señalan la experiencia investigativa, la reputación, la compatibilidad intelectual, el compromiso e involucramiento en la investigación, y el apoyo al proyecto ante críticas externas.

El otro texto de Fernández Fastuca que quiero considerar para este recorrido es su libro, *Pedagogía de la formación*

*doctoral*, publicado en 2018, en el que presenta los resultados de su tesis doctoral. El estudio se centró en los doctorandos y directores de tesis de dos disciplinas: Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas, de la Universidad de San Andrés, utilizando como fuentes documentos institucionales, entrevistas y observación participante.

Los interrogantes planteados fueron: objetivos formativos, espacios formativos, figuras formadoras, prácticas de enseñanza y desafíos que enfrentan los tesisistas. En la Introducción contextualiza la temática, y presenta el diseño metodológico y algunos conceptos teóricos (oficio de investigador como labor artesanal, medio y modo de vida, siguiendo la concepción de Wainerman; proceso de enculturación en la comunidad académica de pertenencia; etapas en la educación doctoral; diferencias disciplinares).

En el primer capítulo, "El doctorado, ambiente de aprendizaje", realiza una breve presentación de los doctorados en la Argentina y las diferencias en la formación según el área disciplinar. Por ejemplo, mientras que en las Ciencias Biológicas los estudiantes de doctorado forman parte de un equipo con el que se reúnen cotidianamente en su lugar de trabajo, en las Ciencias Sociales el camino es esencialmente individual, la relación del tesisista es primordialmente con su director -con suerte-, y no suele haber lugar de trabajo ni horarios fijos. Este capítulo proporciona también una descripción

general de los programas doctorales seleccionados.

Los programas doctorales, dice Fernández Fastuca, son ambientes de aprendizaje (o deberían serlo), lugares de formación y transmisión del oficio de investigador. Pero señala algunos problemas, entre ellos, la frecuente falta de preparación pedagógico-didáctica de los directores para su función. La concepción de la investigación como oficio implica que su transmisión ocurre a partir de la interacción entre un maestro y un aprendiz, pero para esto no basta el simple contacto. De todos modos, el trabajo colectivo en un espacio compartido -no sólo con el director sino con otros integrantes del equipo- genera un sentimiento de pertenencia y de identidad colectiva. Muchos aspectos del quehacer se aprenden en la interacción cotidiana (cómo buscar antecedentes, cómo presentar una ponencia, qué tipos de eventos y de revistas priorizar, cómo obtener becas o participar de intercambios, etc.).

Otro problema que señala Fernández Fastuca es la escasez de cursos específicos y que, además, los que hay en general no sirven demasiado para la tesis. Esto sucede incluso en los doctorados no estructurados, en los que se debe obtener un número determinado de créditos pero se puede elegir los cursos de posgrado a realizar, en cualquier Universidad.

En el doctorado en Ciencias Biológicas de la Universidad de San Andrés existe una práctica, el seminario interno de investigación, que resulta fundamental para el aprendizaje. En este seminario se reúne todo el equipo en forma semanal,

quincenal o mensual, según las circunstancias, y se discute un artículo recientemente publicado o los avances de investigación de alguno de los integrantes.

En el Doctorado en Ciencias Sociales no cuentan con este tipo de seminario, pero el dispositivo del taller de tesis resulta fundamental para la socialización y la discusión con pares y con profesores, ya que el tránsito por el doctorado suele ser muy solitario. En las Ciencias Biológicas este dispositivo no se utiliza, porque suele ser el director quien define el tema de investigación y elabora el plan de tesis. En las Ciencias Sociales el doctorando es más autónomo desde el inicio: es él o ella quien elige su tema de estudio y en gran medida también el marco teórico y la metodología, en base a los cursos que va tomando. Además, tiene que desarrollar la autodisciplina para organizar su trabajo, porque como ya se dijo, no cuenta con un lugar de trabajo que obligue a una concurrencia cotidiana.

En el segundo capítulo, “¿Qué es la dirección de la tesis?”, Fernández Fastuca describe cómo es conceptualizada y las tensiones que atraviesa la relación director-tesista según las áreas disciplinares estudiadas. La dirección de la tesis, reitera, es una tarea de formación, orientación, acompañamiento y sostén emocional. La autora habla de cuatro funciones centrales de la dirección de tesis, las mismas que mencionara en el artículo de 2015 que

vimos anteriormente. Estas eran: asesoría académica, socialización académica, apoyo psicosocial y apoyo práctico. Agrega que también le corresponde al director encauzar la investigación, ponerle coto a la búsqueda del o la tesista, determinar cuándo la tesis está lista para ser entregada, hacer comentarios y devoluciones sobre los escritos que la o el tesista le va presentando. El doctorando siente que el director lo abandona si éste no lo orienta cuando le presenta dudas, si no está disponible para escucharlo, o sentarse a hablar, o firmarle un informe que tiene que entregar. Cuanto más frecuentes son los encuentros presenciales entre director y tesista, mayor es la calidad del proceso y del resultado final.

En el tercer capítulo, “La práctica de la dirección de tesis”, la autora propone tres estilos de dirección: acompañante, orientadora y directiva, y detalla las tareas asociadas a cada estilo. Además de las mencionadas en el capítulo anterior, se agregan como tareas del director: brindar un primer corpus de lectura, brindar estrategias de búsqueda bibliográfica, acompañamiento en el análisis de los datos, orientación en el diseño de estrategias de recolección de datos, mostrar y explicar cómo llevar a cabo un procedimiento determinado (por ejemplo, un grupo focal o una entrevista abierta), orientación en la estructura y presentación de la defensa de tesis, incluyendo ensayos previos con la presencia de otros miembros del grupo.

El cuarto capítulo, “Los talleres de tesis”, se enfoca en los talleres de tesis (en Ciencias Sociales) y cursos de diseño experimental (en Ciencias Biológicas), analizando los objetivos de estos espacios curriculares, los

contenidos, las estrategias didácticas. La autora afirma que en ellos se puede generar lo que Ken Bain denomina “un ambiente de aprendizaje crítico natural que promueve la práctica investigativa” (Fernández Fastuca, 2018:31). En los talleres de tesis se aprende haciendo y reflexionando sobre lo que se hace. Su objetivo es orientar a los doctorandos, primero en la construcción del proyecto y luego en la escritura de la tesis. Son espacios de interacción donde se puede compartir y discutir con el grupo problemas y dudas. Cada uno trabaja sobre su propio proyecto.

El quinto capítulo, “Espacios formativos no contemplados por los doctorados. La participación en la academia como fuente de aprendizajes”, analiza el lugar que ocupan los pares en el trayecto formativo y las prácticas de aprendizaje no formales presentes en instancias como grupos de escritura, presentaciones a congresos, jornadas y otros eventos científicos, participación en reuniones del grupo de investigación y atravesar procesos de evaluación para publicar. En los casos en que no cuentan con un grupo de investigación, los tesisistas suelen generar por sí mismos espacios de interacción y de intercambio con pares y/o referentes en relación a su tema, ya sea en forma presencial o por internet.

Por último, en las Conclusiones se retoman los principales argumentos

presentados a lo largo del libro.

### **I Simposio Nacional de Pedagogía Doctoral en Educación: Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral**

Este evento fue organizado por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y se llevó a cabo en dependencias de la Universidad Nacional de Mar del Plata en marzo de 2018. Los objetivos propuestos fueron dos: por un lado, la socialización entre colegas de las tesis defendidas y en proceso de elaboración, realizadas en el marco del programa de formación doctoral (Doctorado en Humanidades y Artes, con mención en Educación), que el CIMED lleva adelante en conjunto con la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario desde 2014; por otro lado, plantear la reflexión en torno al proceso de formación doctoral y a la relación tesisista/director, en el marco de la Pedagogía Doctoral “como instancia de formación *paralela* (el resaltado es mío, lo retomaré en las conclusiones) que lleva a la enseñanza y el aprendizaje de los componentes de la investigación y pone en juego el vínculo entre maestro y discípulo y las metodologías de trabajo para el avance y la culminación de la tarea doctoral” (Banner de Presentación).

En el encuentro participaron doctores recientemente graduados -.en 2017 se defendieron cinco tesis doctorales en el marco de este programa-, tesisistas en formación y directores de tesis, compartiendo sus experiencias y travesías vitales en relación al proceso de realización

de una tesis doctoral. Más allá de la presentación de los proyectos de investigación de cada participante, en todos los conversatorios el diálogo se centró en el proceso de formación que implica el doctorado y en la importancia de registrar la experiencia y no sólo los resultados de la investigación, resaltando el valor de las redes, las comunidades y los grupos de trabajo. De las presentaciones publicadas en las Actas del Simposio, haré referencia únicamente a las que reflexionan acerca de la experiencia de formación transitada.

Parafraseando a Richard Sennet (2008), Jonathan Aguirre comparó la relación que se genera entre el doctorando y su director con la de un artesano y su aprendiz. El director, como el artesano, enseña prácticamente, con el ejemplo, trabajando “codo a codo” al lado de sus aprendices. Enseña haciendo, y el aprendiz aprende viendo y haciendo. El director supervisa el progreso del aprendiz de cerca, despejando dudas, observando y corrigiendo. Aguirre remarca especialmente la importancia del trabajo en equipo y el acompañamiento y sostén que recibió en la relación con su propio director, de quien destaca la generosidad, la solidaridad y la confianza. (Aguirre, 2018).

La presentación de Graciela Flores se basó en un proceso reflexivo en torno a la construcción de su tesis doctoral, recobrando el valor de lo vivido por ella con otros -su director, sus compañeros

de grupo, las dos profesoras “memorables” a las que entrevistó y observó dar clases durante muchos meses como parte de su trabajo de campo- en el transcurso de la elaboración de la tesis. Relata que en este trayecto fue revisando y resignificando sus ideas, sentimientos, interpretaciones y juicios valorativos sobre su propio quehacer. El estilo de acompañamiento de su director le ofreció un “salvataje a la sensación de soledad y desborde” (Flores, 2018:139). Marca como aspectos destacables en este acompañamiento: la apuesta a la narratividad asociada a la identidad, a la pedagogía, a la enseñanza, a la investigación; el estilo comunicacional basado en la confianza, la cordialidad y una reciprocidad que no se diluyó por la asimetría propia del vínculo; el seguimiento cercano mediante sugerencias, apreciaciones, orientaciones; la promoción de la autonomía; y, por sobre todo, la pasión por la investigación compartida con su director.

María Marta Yedaide sitúa el énfasis de su presentación en “el texto como artefacto de producción discursiva” (Yedaide, 2018:156), señalando que la escritura de la tesis implica un movimiento de auto afirmación, un cambio de identidad, un pasaje de aprendiz a maestro/autor, y, en este sentido, “un modo de ejercicio político” (ibidem). Del proceso reflexivo en torno a la elaboración de la tesis, Yedaide destaca su reinterpretación de la pedagogía aprendida anteriormente – pedagogía de la modernidad-, como elemento funcional a la distribución discrecional de la legitimidad discursiva. Fue en el trayecto de elaboración de la tesis que estos cuestionamientos la llevaron a concebir y acercarse a otras pedagogías, “insurgentes,

descoloniales” (Yedaide, 2018:159) que dan lugar a discursos legitimados en las propias experiencias y saberes y a expresar la propia voluntad.

### **La Pedagogía Doctoral como forma de educación alternativa**

Al comienzo del trabajo propongo que la Pedagogía Doctoral es una forma nueva y alternativa de educación en Argentina. Los términos elegidos para caracterizarla no son casuales. Es “nueva” porque no hace mucho -menos de diez años- que se le ha dado entidad con esa denominación.

¿Y por qué “alternativa”? Si bien el primer tramo del doctorado -seminarios disciplinares, epistemológicos y metodológicos, créditos, evaluaciones y demás requisitos formales de los programas- se inscribe dentro de lo que podría denominarse “educación tradicional”, y no se diferencia de la formación de grado, excepto, en algunos casos, en la posibilidad de elegir qué seminarios cursar, el segundo tramo, de escritura de la tesis (que muchas veces es paralelo y no consecutivo al primer tramo), suele quedar al arbitrio de directores y tesistas. Como se resalta *supra* en la presentación del I Simposio de Pedagogía Doctoral, se trata de una “formación paralela”.

Es en esta etapa del trayecto, no estructurada *a priori*, donde ubico las modalidades y dispositivos que denomino “alternativos”, porque son prácticas de aprendizaje no formales, porque muchas veces ni siquiera

tienen lugar en las aulas, porque se ubican en los intersticios y en los márgenes, pero sobre todo, por algunas de sus características, que intentaré definir.

En primer lugar, todo lo que se va haciendo está en construcción, se revisa, se transforma. Creo que se aplica en esta instancia lo que señalé en otro lado en relación a las experiencias de educación alternativa, que los métodos se cuestionan “desde la realidad del contexto en el que se aplican, en base a la autoobservación, la reflexión y el constante diálogo entre todos los implicados” (Weissmann, 2017:171). Un ejemplo clarísimo de esta modalidad son los dispositivos de “intervención-investigación” que describen Carlino (2008) y Mancovsky (2016).

Otra característica de una educación alternativa, -que, como señalé puede tener lugar tanto fuera como dentro o en los intersticios del sistema oficial-, es el acento puesto en la dimensión afectiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el acompañamiento y el sostén de la subjetividad. Una subjetividad que se juega en la experiencia compartida, la colaboración, el encuentro, pero también en la reflexión personal y la autodisciplina. Aquí se inscriben los grupos de escritura organizados entre pares, los talleres donde se discuten avances y otros escritos de los participantes, los ateneos, las redes y diálogos a través de internet con investigadores de distintos niveles de experiencia, los diarios de tesis (la escritura reflexiva para uno mismo), los talleres de tesis -cuando no son una mera formalidad y acompañan a los tesistas durante todo el proceso de elaboración de la tesis(4) - y los



encuentros presenciales entre tesista y director/a, cuando son frecuentes y apuntan al enriquecimiento mutuo.

En cuanto a este último punto, el de la relación entre tesista y director, si bien es el que cuenta con mayor desarrollo en la bibliografía, es también el que genera mayor debate. En general las autoras coinciden en cuanto a la importancia del acompañamiento cercano y el sostén emocional del director o directora para que el doctorado resulte una experiencia educativa genuina y llegue a culminarse. También hay acuerdo en afirmar que no hay instancias de formación específica para “ser director” y que el estilo de dirección se constituye sobre la base de la propia experiencia como tesista, buscando ya sea repetir o diferenciarse del modelo de director que cada cual tuvo. Las diferencias se plantean en relación a si el director debe estar capacitado para formar al tesista como investigador, o si, además, debe ser experto en el tema de la tesis. Este debate se liga a otro, que es a quién corresponde elegir el tema y el problema de

investigación, si al director o al tesista.

En este sentido, mi opinión personal es que la posición del director es la de poner a hacer, hacer que el otro haga. Así como Jacotot (Ranciere, 2006) pudo enseñar literatura francesa a estudiantes holandeses sin saber una palabra de flamenco (¡pero sí era experto en literatura francesa!), se puede enseñar los fundamentos de cómo investigar si se tiene experiencia en investigación, y poner en contacto al tesista con referentes en su tema de elección cuando uno no lo es, cosa que hoy en día resulta muy sencilla a través de los “colegios invisibles”(5), que siguen existiendo y se potencian con las nuevas tecnologías de la comunicación.

Finalmente, en cuanto a la elección del tema, creo que es igualmente válido tomar el que propone el director o tener una pregunta propia como punto de partida y buscar un director que se entusiasme con la misma. Personalmente, prefiero la segunda modalidad, porque creo, como otros, que las preguntas de investigación que nos planteamos espontáneamente tienen que ver con nuestra historia y desde ahí son impulsadas por el deseo.

## Notas

(1) Dra. en Psicología y profesora adjunta a cargo de la asignatura Adolescencia, Educación y Cultura,

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar

del Plata. [patricia.weissmann@gmail.com](mailto:patricia.weissmann@gmail.com)

(2) En Argentina el desarrollo del nivel doctoral es un fenómeno bastante reciente, impulsado desde la década de 1990 y acompañado de políticas de becas doctorales financiadas por el Estado desde 2003. (Marquina y Ferreiro, 2015). Para citar un ejemplo, en la Facultad de Humanidades de la UNMDP, el Doctorado en Historia se abrió en 2012 y el de Letras en 2013;



el Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología se creó en 2011; el de Matemáticas, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, en 2009; el de Derecho, de la Facultad de Derecho, en 2006; el de Ciencias Sociales y Humanas, junto con la Universidad de Quilmes, en 2012; El Doctorado más antiguo de la Universidad Nacional de Mar del Plata es el de Ciencias, creado en 1986, con tres áreas: Biología, Química y Física. El más reciente es el Doctorado en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación, que se lleva adelante en forma conjunta por la Facultad de Humanidades UNMDP – a través del CIMED – y la Facultad de Humanidades y Artes UNR, desde 2014.

(3)“El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados”. Disponible en: [www.209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_997.pdf](http://www.209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_997.pdf)

(4)Un ejemplo puntual de esta modalidad es el taller de tesis del Doctorado en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación, mencionado en la nota ii, en el que se trabajó durante tres años consecutivos bajo la modalidad de taller en el seguimiento de los proyectos y de las tesis y dio por resultado un alto índice de graduación. Otro ejemplo es el Ateneo del Programa Interuniversitario del Doctorado en Educación UNTRF/UNLa, descrito por Viviana Mancovsky (2016).

(5) El término apareció en el siglo XVII, cuando la Royal Society comenzó a publicar las *Philosophical Transactions*, como vehículo de comunicación informal entre científicos que trabajaban los mismos temas. Los colegios invisibles son redes sociales fundamentales en la producción científica y han sido muy estudiados por sociólogos e historiadores de las distintas disciplinas. (Crane, 1972)

## Referencias bibliográficas

Aguirre, J. (2018) Entramados narrativos y polifónicos de una política pública en formación docente. Tensiones y potencialidades desde el enfoque biográfico narrativo. En: Aguirre, J; Ramallo, F. (comps) (2018) *Pedagogía Doctoral en Educación: Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral*. Actas del I Simposio Nacional. Mar del Plata: UNMDP. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/pedagogiadocctoral/spde2018/paper/view/./1008>

Carlino, P. (2003) La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. Comunicación libre en el *II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura*, Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 5 al 9 de mayo de 2003. Versión publicada en los *Anales del Instituto de Lingüística*, (XXIV), 41-62. Disponible en: [www.aacademica.org/paula.carlino/196](http://www.aacademica.org/paula.carlino/196)

Carlino, P. (2006) La escritura en la investigación. Documento de Trabajo N°19. *Serie “Documentos de Trabajo”*. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.

Disponible en: [www.aacademica.org/paula.carlino/66](http://www.aacademica.org/paula.carlino/66)

Carlino, P. (2008) Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de postgrado. En: Narvaja, E. (dir.). (2008) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor. Disponible en: [www.aacademica.org/paula.carlino/182.pdf](http://www.aacademica.org/paula.carlino/182.pdf)

Crane, D. (1971) *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*. Chicago: University of Chicago Press. Disponible en: <https://garfield.library.upenn.edu/classics1989/A1989AU43700001.pdf>

Fernández Fastuca, L; Wainerman, C. (2015) La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?. *Perfiles educativos* (vol.37 N°148) Disponible en: [www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200010)

Fernández Fastuca, L. (2018) *Pedagogía de la formación doctoral*. Buenos Aires: Teseo UAI. Disponible en: [www.uai.edu.ar/media/111208/fastuca-pedagogia-de-laformaciondoctoral.pdf](http://www.uai.edu.ar/media/111208/fastuca-pedagogia-de-laformaciondoctoral.pdf)

Flores, G. (2018) Co-formación de la identidad doctoral: sendero de vivencias de aprendizaje. En: Aguirre, J; Ramallo, F. (comps) (2018) *Pedagogía Doctoral en Educación: Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral*. Actas del I Simposio Nacional. Mar del Plata: UNMDP. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/pedagogiadocctoral/spde2018/paper/view/./1008>

Mancovsky, V. (2009a) La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase. Documento de Trabajo N°35. *Serie "Documentos de Trabajo"*. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Disponible en: [https://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_997.pdf](https://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_997.pdf)

Mancovsky, V. (2009b) Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *RAES Año 1*. (1), 201-216. Disponible en: [www.untref.edu.ar/.../Que%20se%20espera%20de%20una%20tesis%20de%20doctorado](http://www.untref.edu.ar/.../Que%20se%20espera%20de%20una%20tesis%20de%20doctorado)

Mancovsky, V; Fabris, M; Checchia, B. (2011) Una pedagogía más allá del grado universitario: el acompañamiento de la formación doctoral [En línea]. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*, 8, 9 y 10 de agosto 2011. La Plata. Disponible en: [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)

Mancovsky, V. (2013) La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa. *RAES Año 5*, (6). Disponible en: [www.revistaraes.net/revistas/raesb\\_conf5.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raesb_conf5.pdf)

Mancovsky, V; Moreno Bayardo M.G. (2015) *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Mancovsky, V. (2016) Un dispositivo de intervención-investigación con directores de tesis de posgrado en las Facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, desde una Pedagogía Doctoral. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Noreste. Revista Digital. Año 7, (9), 1-104. Disponible en:

<http://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/2389>

Marquina, M. y Ferreiro, G. (2015) La formación de doctores en Argentina en el contexto regional y global: tradiciones y políticas recientes. *V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Facultad de Medicina. UBA. Junio 2015. Disponible en: [www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab043.pdf](http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab043.pdf)

Sennet, R. (2008) *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press. Disponible en español (Barcelona: Anagrama, 2009) en: <https://iupa.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2016/06/Sennet-richard-el-artesano.pdf>

Wainerman, C. (1997) Acerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales. En: Wainerman, C; Sautu, R. (comps) (1997) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires:

Ediciones de Belgrano. 3ªed., 2001. Buenos Aires: Lumiere. Disponible en:

[www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/.../Wainerman-Sautu-indice-cap-1.pdf](http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/.../Wainerman-Sautu-indice-cap-1.pdf)

Weissmann, P. (comp.) (2017) *La otra educación. Relatos de experiencias*. Buenos Aires: Maipue. Disponible en: <https://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/742>

Yedaide, M.M. (2018) La tesis como práctica de (auto) arrogación de potestad discursiva.

En: Aguirre, J; Ramallo, F. (comps) (2018) *Pedagogía Doctoral en Educación: Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral*. Actas del I Simposio Nacional. Mar del Plata: UNMDP. Disponible en:

<https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/pedagogiadocdoctoral/spde2018/paper/view/..1008>



#### Resumen

El artículo presenta los hallazgos relacionados con las soledades experimentadas por los entrevistados, en tanto aparece como un aspecto recurrente en los procesos doctorales estudiados, y, por ende, necesitan ser consideradas desde una centralidad pedagógica. Se vincula con la tesis que indagó la persistencia y el desgaste doctoral en cuatro programas de universidades nacionales, dos de ciencias de la educación y dos de ciencias experimentales. La soledad es un aprendizaje y una búsqueda dentro de uno mismo, empuja a superar los límites, inspira y da fuerzas. Es una puerta abierta que posibilita desprenderse del mundo para ir hacia los otros posibles, por ejemplo, la creación. Permite la concentración completa en el interior de uno mismo, de allí la necesidad de tener espacios de silencio. Creadores, filósofos, pensadores, escritores, místicos y científicos necesitan estar solos porque en su interior reside la materia prima para su obra. Los resultados muestran que la soledad dolorosa fue significativamente

#### Summary

This article presents the findings related to the loneliness experienced by the people interviewed, since it appears as a recurrent aspect in the doctoral processes studied, and, therefore, they need to be considered from a pedagogical perspective. It is linked to the thesis that investigated doctoral persistence and attrition in four national university programs, two in educational sciences and two in experimental sciences. Solitude is a learning and a search within oneself, it impels to overcome limits, inspires and gives strength. It is an open door that makes it possible to detach oneself from the world in order to go towards the other possible ones, for example, creation. It allows complete concentration within oneself, hence the need for spaces of silence. Creators, philosophers, thinkers, writers, mystics and scientists need to be alone because the raw material for their work resides within them. Results show that painful loneliness was significantly greater than creative

mayor (académica y disciplinar) que la creativa. Se concluye que la educación doctoral transcurre entre los momentos de soledad productiva junto a los de construcción social del conocimiento; en otros términos, el trabajo atraviesa por procesos estrictamente individuales, y otros necesariamente colectivos. Al respecto, la organización pedagógica de los programas de doctorado debe contemplarlos expresamente dentro de sus actividades educativas. Es deseable la promoción de instancias de soledad productiva y la reducción de las experiencias de soledad dolorosa, de modo tal que los doctorandos puedan hacer frente a las exigencias académicas propias de los programas, a las responsabilidades familiares y laborales características de los posgraduandos jóvenes y adultos. En especial, para que las experiencias educativas resulten más satisfactorias.

**Palabras clave:** Soledades; doctorandos; pedagogía

loneliness. Doctoral education takes place between moments of productive solitude and the social construction of knowledge; in other words, work goes through strictly individual processes, and others necessarily collective. In this regard, the pedagogical organization of doctorates should expressly include them in their educational activities. It is desirable to facilitate instances of productive solitude and to reduce experiences of painful solitude, so that doctoral candidates can face the academic demands inherent in the programs, as well as the family and work responsibilities which are characteristic of young and adult postgraduate students. Particularly in order to make educational experiences more satisfactory.

**Keywords:** Solitudes; doctoral students; pedagogy

Fecha de Recepción: 26/07/2019 Primera Evaluación: 15/10/2019 Segunda Evaluación: 04/12/2019 Fecha de Aceptación: 19/12/2019
---

## Introducción

Este artículo presenta los hallazgos relacionados con las soledades experimentadas por los entrevistados, en tanto aparece como un aspecto recurrente en los procesos doctorales estudiados, y, por ende, necesitan ser consideradas desde una centralidad pedagógica.

Se vincula con la tesis doctoral que indagó la persistencia y el desgaste doctoral en cuatro programas doctorales de universidades nacionales, dos de ciencias de la educación y dos de ciencias experimentales(2).

Si bien la bibliografía teórica analizada no incluye a la soledad sentida por los doctorandos, sí lo hacen los estudios empíricos consultados, aunque más no sea para informar sobre su presencia frecuente. Al respecto, Sannuti se pregunta: “¿Quién de nosotros en algún momento de su vida no ha experimentado, con mayor o menor intensidad, uno de los infinitos matices de la soledad? Existen ‘mil y una soledades’ (2001:139). Esto habilita a hablar, entonces, acerca de la existencia de las soledades de los doctorandos, en otros términos, de la soledad que aparece con diversos matices en la educación doctoral.

El concepto resulta paradójico ya que remite, al mismo tiempo, al sufrimiento y a la creatividad. La soledad puede ser penosa y desesperada, pero también puede brindar momentos fecundos de los cuales obtener energía e inspiración.

El universo de las soledades es variado; abarca realidades muy diversas, y en general, la imagen negativa prevalece

por sobre la positiva, no obstante, existe también una soledad serena y rica que posibilita el avance y la finalización de la tesis doctoral.

Si se percibe únicamente el lado negativo de la soledad, se corre el riesgo de olvidar que los grandes creadores y pensadores la eligieron como condición indispensable del progreso intelectual, artístico o espiritual de la humanidad.

Entonces, la capacidad para estar solo es un recurso que permite el contacto con los sentimientos más profundos y con el desarrollo de la imaginación creadora. Las experiencias de soledad lo son también de aprendizaje, y la relación con la soledad constituye una etapa importante en el proceso de maduración del sujeto que le posibilita buscar en las dimensiones íntimas y abrirse a la creación. La persona que está sola se pone en contacto y agudiza las sensaciones y los pensamientos.

Según Hirigoyen (2008), la educación actual no forma para la autonomía, en general, las personas viven amoldándose a lo que los demás quieren, más que a los propios deseos y sentimientos. Pero quien haya aprendido de la soledad se fortalecerá frente a hechos dolorosos de la vida, como separaciones y duelos, y quienes no lo hicieron, reaccionarán negativamente en caso de abandono o frustración. Estar solos puede ser la oportunidad para explorar el mundo interior. La reflexión y la madurez humanas se alcanzan en soledad.

Esto lleva a que un creciente número de personas elijan vivir solas o deban hacerlo por algunos períodos de tiempo y encuentren en ello una nueva plenitud. La elección de la soledad es difícil, pero permite obtener una vida interior creativa y fecunda, en especial cuando se vive agitado. Es necesario dejar un espacio libre para la reflexión, es preciso serenarse para mejorar la propia tierra.

Se valora mucho la independencia psicológica y si bien se la puede describir de muchas maneras, su efecto es siempre el mismo: el desapego emocional de las actitudes de los demás, acompañado de una extrema sensibilidad frente a los propios sucesos internos. Así, prescindiendo de la necesidad de aprobación y afecto desde el exterior, el sujeto se nutre a sí mismo. En palabras de Carotenuto:

Es cuestión de adquirir un tipo de libertad que nos permita extraer, desde nuestros recursos internos, la fuerza que necesitamos para nuestro bienestar psíquico, permaneciendo entre tanto disponibles para los demás. En una fase temprana de la vida, lo que nos contenta es la sonrisa de otro; en una etapa más madura, esa sonrisa aún puede hacernos felices, pero nuestra estructura mental y nuestra fuerza no dependen de ella (2006:139/140).

La vivencia de la soledad es necesaria para cualquier expresión humana. Si tempranamente en nuestra vida sabemos que nos aman, existen posibilidades de que luego experimentemos la soledad como "*oportunidades creativas*". El término creativo no alude solo a lo artístico; nos

referimos a la "capacidad de dar a luz algo nuevo en nosotros mismos" (Carotenuto, 2006:141).

La soledad es un aprendizaje y una búsqueda dentro de uno mismo, empuja a superar los límites, inspira y da fuerzas; algunas experiencias psicológicas fundamentales solamente pueden vivirse en la interioridad de nosotros mismos.

Existen autores que distinguen entre la soledad elegida y la padecida, pero como el estado de soledad necesita aprenderse, puede, en principio, ser impuesta y luego ser incorporada y valorada. Transforma a las personas, para bien o para mal, en tanto, algunas se dirigen hacia la sabiduría y otras hacia la amargura. Es una puerta abierta que posibilita desprenderse del mundo para ir hacia los otros posibles, por ejemplo, la creación. Permite la concentración completa en el interior de uno mismo, de allí la necesidad de tener espacios de silencio. Creadores, filósofos, pensadores, escritores, místicos y científicos necesitan estar solos porque en su interior reside la materia prima para su obra.

La soledad es un estado esencial del hombre que nos empuja a buscar lo nuevo, y como la vida se presenta en opuestos polares, entonces:

Los individuos pueden responder de varias maneras a las situaciones conflictivas. La mayoría opta por una de las dos alternativas disponibles, negando la otra y así apartándose del conflicto, pero dañando de este modo



sus propias ideas y sentimientos. Muy pocos tienen el valor o la fortaleza para soportar la tensión entre los opuestos hasta que aparezca un punto de vista completamente nuevo. En efecto, la mayoría de las personas tienen miedo de la crisis resultante si reconocen que puede haber una alternativa igualmente válida para resolver un problema específico. (Carotenuto, 2006:143)

Es precisamente en la experiencia de soledad donde el proceso creativo se enraiza y la desesperación interior se convierte en un estímulo para entender lo que sucede. Los sujetos creativos aprenden que no pueden existir los absolutos ni los puntos estables de referencia. Frente a los conflictos, ellos funcionan en dos niveles totalmente diversos: el que indican los otros y que no corresponde a sus percepciones internas, o aquél, en el que, para continuar viviendo, están obligados a encontrar apoyo y sustento dentro de sí mismo.

El estudio que originó este artículo, utilizó un diseño cualitativo de investigación (De Souza Minayo, 2009; Taylor y Bogdan, 1998), que responde a un modelo interactivo y por ello posee una estructura definida, interconectada y flexible. Los propósitos, contexto conceptual, preguntas de investigación, métodos y validez (sus componentes) forman una totalidad integrada e interactuante en la que cada componente está íntimamente ligado a los otros en vez de estar relacionados en una secuencia cíclica (Maxwell, 1996).

La indagación comprendió dos etapas. La primera tuvo carácter exploratorio,

en ella se utilizó un cuestionario autoadministrado que contenía algunas preguntas abiertas. La segunda etapa consistió en un estudio en profundidad a través de entrevistas focalizadas, las que permitieron obtener material cualitativo de significativa riqueza descriptiva.

En la etapa exploratoria se trabajó con una muestra cualitativa denominada “*muestra de oportunidad*” (Honingmann, 1982, citado por Guber, 2004:122) conformada a partir del sistema de “bola de nieve” (algunos sujetos brindaron información de contacto para ubicar a otros), y se conformó con ciento veintidós informantes, noventa y nueve egresados y veintitrés no egresados de alguno de los cuatro doctorados argentinos seleccionados (dos de ciencias experimentales y dos de ciencias de la educación).

En la etapa de indagación en profundidad (segundo ingreso al campo), se seleccionó una “muestra evaluada” (Honingmann, 1982, citado por Guber, 2004:123), o sea, se tomaron en cuenta los criterios de significatividad de los propios entrevistados. Al respecto, dicha muestra evaluada permitió la sistematización de las variables individualizadas por el investigador a través de sus informantes de oportunidad. Esta segunda muestra cualitativa se constituyó con treinta y cuatro sujetos (de ciento veintidós que respondieron al cuestionario autoadministrado). Se trabajó con veinte doctores, cinco de cada doctorado, y con catorce no graduados,

ocho provenientes de las ciencias experimentales y seis de las ciencias de la educación.

Se destaca que el estudio se nutrió de los relatos de quienes finalizaron los doctorados y de quienes no lo hicieron. En referencia a estos últimos, si se busca conocer las dinámicas visibles y secretas del funcionamiento de las comunidades doctorales, “la mejor información” la ofrecerán quienes saltaron el cerco de la región interior(3) y se liberaron de la presión colectiva desplegada en favor de la cohesión. Escuchar a quienes salieron y/o fueron excluidos del programa doctoral, y no solo a quienes lo terminaron, fue uno de los caminos elegidos para indagar la presencia de las soledades y su incidencia en la persistencia y el desgaste doctoral.

A su vez, el diseño de la entrevista incluyó la solicitud a cada participante de la elección de un objeto (palabras, fotos, pinturas, imágenes, etc.) que representara en otro lenguaje el proceso de formación doctoral, lo que posibilitó la descripción más reveladora de la experiencia educativa.

Entonces, se utilizaron dos fuentes diversas de información. La primera, consistió en los relatos de los procesos doctorales, y la segunda, fueron los objetos elegidos por los protagonistas que permitieron simbolizar y significar la experiencia como metáfora de los procesos vividos.

Dichas fuentes se convierten en dos sendas heterogéneas pero complementarias, cuya concurrencia enriquece, completa y mejora la

comprensión.

El artículo se estructura en cuatro secciones, la primera es esta Introducción, la segunda ofrece los resultados y la discusión, la tercera presenta las conclusiones y la cuarta y última, las referencias bibliográficas.

### **Hallazgos y discusión**

En este apartado se presentan los resultados del estudio relacionados con la categoría soledad, sus dimensiones dolorosas y creativas (o productivas) y sus propiedades académicas y disciplinar desde una perspectiva pedagógica.

Los entrevistados informaron que la soledad adquirió un lugar relevante en sus procesos doctorales, en especial, los de ciencias de la educación, a punto tal que algunos la mencionaron como el principal motivo de abandono del programa doctoral. Asimismo, algunos de ellos manifestaron la vivencia de los matices creativos en simultaneidad con los dolorosos.

Adquiere sentido preguntarse cuáles son las dimensiones o facetas de la soledad que aparecieron durante el proceso de educación doctoral para comprender y distinguir las deseables, creativas y facilitadoras, de las asociadas al sufrimiento, desgastantes, obstaculizadoras y en gran parte evitables. Si bien la soledad es parte de la historia del hombre, ha experimentado importantes transformaciones relacionadas con los espacios y momentos de aparición.

Ello permitió pensar que entre las nuevas soledades humanas figuran las experimentadas durante la formación doctoral.

Durante el análisis de los relatos en los que aparecía la soledad con aristas diferentes, surgía la pregunta: ¿dónde y cuándo los doctorandos se sintieron solos?; ¿en relación con quién o quiénes?; ¿cuándo y por qué se sintieron solos sin que esa soledad les provocara sufrimiento? Las respuestas a estos interrogantes, posibilitó la emergencia de la categoría denominada “Las soledades del doctorando”, que pasó por varios y diferentes estadios y nombres. Asimismo, el proceso analítico cualitativo posibilitó pulir el concepto central (o categoría), como así también sus dimensiones -dolorosa y productiva- y sus propiedades -académica y disciplinar-.

Esta categoría central, las dimensiones y las propiedades refinadas a partir de los relatos y metáforas, se utilizan como criterios organizadores para la presentación de los hallazgos.

### **La dimensión dolorosa de la soledad**

En este apartado se informan los hallazgos sobre la dimensión dolorosa de la soledad que surgió asociada a lo académico y lo disciplinar (propiedades) en las narraciones de los protagonistas.

#### *La soledad académica*

La propiedad dolorosa de la soledad estuvo vinculada con el insuficiente o inexistente seguimiento y acompañamiento institucional por parte de los programas,

específicamente de los responsables, profesores, comisiones doctorales y directores de tesis.

Una significativa parte de los entrevistados expresó sentirse solos porque sus directores no los acompañaron, aunque esto fue dicho con diferentes intensidades o de manera más o menos explícita, según los casos. Zulma describió que la soledad tiñó total y completamente su experiencia de formación doctoral:

Mi experiencia, como proceso, hay una sola palabra que la define: soledad. Soledad porque no tenía con quién hablar. Desde que presenté el proyecto, siempre me sentí no leída. Cosa que, ahora que dirijo, no le escatimo a ningún alumno: seguirlo, leerle y analizar. (Zulma, no graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada)

A su vez, algunos participantes explican que les asignaron (o designaron) un director (o co-director) formal ya que, por reglamento, debían pertenecer al plantel docente de la universidad en la que cursaba el doctorado. Esto fue considerado un obstáculo promovido institucionalmente, ya que se exigió al doctorando que aceptara a profesionales que no conocían y/o que no eligió libremente. En algunos casos, existió un director que no dirigió e incorporó una dirección no desempeñada en su CV, y en otros, se “sobrecargó” a un co-director u otro profesional que acompañó efectivamente, sin estar designado

para ello.

Este dato necesita ser interpretado en función de la consideración de que dirigir es un trabajo, y que como tal, posee atributos específicos tal como sostiene Barbier et al. (2011) citado por Mancovsky (2014). Si bien dicho autor realiza el estudio en el ámbito de las organizaciones, este aporte teórico puede traspolarse para enriquecer el análisis de la práctica específica del director de tesis, a partir de los rasgos particulares, ya que dirigir: 1) actúa sobre la relación entre director y tesista, es un vínculo recíproco asimétrico; 2) es “un decir”, implica comunicar; 3) implica construir el sentido del compromiso que asume el propio director.

Por otro lado, tres graduados de ciencias experimentales y siete de educación, y la totalidad de no graduados de educación relataron la experiencia de la soledad sufrida, lo que se convirtió en una limitación que aumentó el desgaste de los procesos doctorales, en coincidencia con el estudio internacional de Fresán Orozco (2010) quien destaca como a la dirección de tesis como uno de los factores que inciden fuertemente en la eficiencia terminal de los doctorados. Además, Vázquez Fernández (2009) informa sobre la consultoría de tesis como un espacio institucional extracurricular implementado en el Doctorado en Fonoaudiología de la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA), que articula los recursos para la investigación (Epistemología, Metodología de la Investigación y Taller de Tesis) y describe los pormenores de su creación, puesta en marcha e identifica las debilidades y fortalezas

desde el análisis de las demandas del servicio de consultoría y de los ajustes pedagógicos necesarios a las peculiaridades de los doctorandos.

Mientras que, las dificultades vinculadas al director de tesis mencionadas por los entrevistados resultaron poco frecuentes entre los egresados de ciencias experimentales, en tanto aparecieron recurrentemente entre los no graduados; incluso varios de ellos las describieron como la principal causa de abandono, tanto en los cuestionarios autoadministrados como en las entrevistas en profundidad.

Según los entrevistados, fue insuficiente o deficitario el desempeño de los directores de tesis, por lo que se infiere que se distanció de una práctica educativa en la que se promueven activamente el aprendizaje de los tesistas, tal como sostienen Fernández Fastuca y Wainerman (2015). Esta conceptualización reconoce el valor de las estrategias educativas efectivas, concibe que aprender a investigar resulta de la interacción tesista y director y no depende solo de las competencias del posgraduando. Asimismo, la dirección de tesis es una relación que supone un gran involucramiento personal y se caracteriza por equilibrar la autonomía de los tesistas y las orientaciones de los directores y/o las obligaciones y el aliento.

Esta soledad académica experimentada por los participantes se originó en tres diferentes contextos

institucionales: los ámbitos laborales, los programas doctorales y los organismos de ciencia y técnica.

Relacionado con los ámbitos de trabajo, los entrevistados de ciencias experimentales estuvieron dedicados por completo al doctorado; su tesis fue realizada en los equipos de investigación y de cátedra, y contaron con la presencia y guía frecuente del director de tesis, de investigadores y de tesisistas. En ese sentido, coincidían los lugares de trabajo de tesisistas y directores, y éstos fueron más favorables a la formación doctoral en comparación con los de educación. En cambio, la mayoría de los participantes de educación no tuvo las licencias laborales necesarias, fue escaso el apoyo de las instituciones en las que trabajaban y existió desvinculación de la tesis con sus tareas laborales.

En relación con los programas doctorales, se plantearon tres situaciones diferentes entre los participantes de ciencias de la educación.

La primera de ellas, se vinculó con la realización del doctorado con la sola exigencia de elaborar y defender la tesis, de ese modo, no existieron instancias institucionales de asesoramiento, orientación y acompañamiento de tesisistas. Los informantes relataron esta propiedad de la soledad de formas diferentes. Al respecto, Simón expresó:

Cuando hice el doctorado no había cursos, ni seminarios, ni nada. Era personalizado y punto. Eso para mí fue muy negativo. No conocía lo que pasaba adentro. Al momento de la defensa fue

un desgaste impresionante, porque había algunos que estaban en contra de mi tarea, otros totalmente a favor. Fue incluso una puja entre ellos. No conocía gente de [sede doctoral], y al no haber seminarios, no tuve contacto con profesores. Además, los doctorados en ese momento eran muy pocos, recién empezaban. Presenté mis papeles, mi proyecto, directamente al decano. Probablemente, ellos los derivaron a alguna persona que pudiera orientar al decano, y se constituyó una comisión que evaluó mi propuesta. (Simón, graduado en Ciencias de la Educación, Región Centro, cuestionario autoadministrado)

Este testimonio permite reflexionar acerca del concepto de “doctorado personalizado”, ya que dicha modalidad, a diferencia del estructurado, no implica (o no debería) el aislamiento del posgraduando que lo conduce a un trabajo solitario.

La segunda situación refirió al reconocimiento (o no) de algunos o todos los cursos doctorales realizados en otras instituciones, o a la formación realizada en el exterior por parte de los doctorandos. Esto último mostró la práctica, frecuente en el campo de las ciencias de la educación, consistente en avalar y convalidar la actuación y formación profesional previa, en tanto los doctorados no fueron, hasta la década del '90, la vía elegida para la formación de investigadores disciplinares.

Si bien los entrevistados consideraron que dicho reconocimiento fue un facilitador; sin embargo, apareció asociado a estados de soledad porque no tuvieron interlocutores válidos, profesores y compañeros durante los trayectos de la educación doctoral.

La tercera situación de soledad académica encontrada entre los participantes de ciencias de la educación se relacionó con aquellos posgraduandos que debieron hacer los cursos sugeridos por la comisión de doctorado, expresando que los cursos no resultaron específicos para el tema de tesis. Esto produjo desgaste en los posgraduandos, en tanto la realización de dichos cursos les significaba el distanciamiento de la familia, la ausencia de los lugares de trabajo y el afrontamiento de los costos de las actividades y estadía.

Las tres situaciones descriptas anteriormente se vincularon, en mayor medida, con programas de modalidad personalizada(4), y como se informó, con el campo disciplinar de las ciencias de la educación. Entonces, y según los relatos, la comunicación fue insuficiente y de escasa fluidez, lo que muestra un déficit en las intervenciones institucionales y en la toma de decisiones, lo que se tradujo en formas de trabajo de carácter estrictamente individual. Varios informantes expresaron(5) lo que se interpretó como una paradoja, en tanto “lo personalizado” fue una fuente de soledad sufrida debido a que no fueron integrados al doctorado ni acompañados durante los procesos, como sería deseable (Tinto, 1993).

La metáfora elegida por Karina(6) -un dibujo de su autoría- (Figura I) refirió a la soledad académica experimentada, y fue informado en las respuestas al cuestionario autoadministrado y narrado con posterioridad en la entrevista en profundidad; lo explicó del siguiente modo:

Me imagino un camino muy difuso, cuyas líneas de demarcación se van haciendo cada vez menos visibles. Hay muy poca gente en el camino. A la orilla muy poquitas personas que van apareciendo y me hacen señas, pero no están junto al camino, sino algo alejadas. (Lucía, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada)

Por otro lado, varios entrevistados de ciencias de la educación residían en lugares geográficamente distantes de la sede doctoral, lo que, asociado a la escasez o inexistencia de acercamientos institucionales, fue experimentado como un obstáculo que produjo desgaste en algunos casos, y abandono en otros. Este dato no es coincidente con los estudios consultados que informan sobre la incorporación de sistemas virtuales de enseñanza para la tutorización y comunicación en carreras de posgrado. El estudio de Cordero de Martínez (2009) informa cómo la introducción de las TIC optimiza el uso del tiempo de director y del posgraduando, permite brindar un mayor apoyo y mantiene la comunicación, evitando el traslado físico. Las modalidades educativas virtuales pueden combinarse con

encuentros presenciales. Asimismo, Gray Davies y Quick (2001) reconceptualizan el entorno de trabajo del doctorando adulto con significativas cargas laborales creando una comunidad virtual que aumenta la retención y la satisfacción, en la que los encuentros presenciales son combinados con modalidades virtuales de enseñanza. A su vez, el estudio de Stein y Glazer (2003) informa que los doctorandos estudiados lograron un alto nivel de persistencia gracias a la conformación de una comunidad académica virtual, en especial, al momento de preparar la propuesta de tesis.

El último de los contextos institucionales que generaron expresiones de soledad por parte de los protagonistas fue el de los organismos de ciencia y técnica. Al respecto, se informó sobre la presencia de la soledad sufriente asociada al desarraigo tanto en entrevistados de ciencias experimentales como de ciencias de la educación.

A su vez, en casos como el de Marina, el Conicet y la universidad sede de la beca no trabajaron conjuntamente la inserción, integración y seguimiento académico-social de los becarios en los niveles más operativos y concretos del programa doctoral; por ello, el resultado no deseado se visibilizó en su relato, al ser consultada en qué se sostenía frente a una trayectoria solitaria:

La soledad la sentía muy fuertemente cuando estaba en el departamento. Si bien vivía sola en [provincia del noroeste], o sea que estaba acostumbrada a vivir sola, tenía a quién llamar, adónde ir.

En cambio, en [la ciudad sede del doctorado], durante la semana no. Por eso, los fines de semana, me iba a Buenos Aires, porque tampoco pude establecer ninguna relación afectiva como para quedarme en [la ciudad sede del doctorado]. (Marina, no graduada en Ciencias de la Educación, Región Bonaerense, entrevista focalizada)

Por otro lado, otros informantes percibieron la soledad asociada con las modalidades de evaluación de informes, tanto de parte de las comisiones doctorales como de los organismos de ciencia y técnica. En ese sentido, lo que debió servir para el intercambio entre académicos y la generación de insumos para el trabajo doctoral, resultó en una formalidad de escasa utilidad. Pilar relató al respecto:

La investigación fue informada y los informes fueron entregados al Conicet, alguno de los cuales nadie leyó, sobre todo el final. Tengo certeza de que nadie leyó porque una de las veces que fui a averiguar cosas al Conicet vi mi informe en una enorme pila de papeles, ahí, casi abandonado. Sí imagino que alguien leyó los informes de avance, porque, de hecho, tuvieron evaluación muy positiva. Ahora bien, cuán profunda fue la lectura, quién la leyó, no lo sé. Eran formales, eran planillas formales. Todo muy satisfactorio, y una evaluación final muy satisfactoria del informe, pero no había información cualitativa al respecto. (Pilar, no graduada en Ciencias de la Educación, Región



Bonaerense, entrevista focalizada)

En tanto, unos pocos entrevistados expresaron demandas al Conicet con respecto a la escasa promoción de áreas de vacancia en ciencias de la educación, en lugares muy distantes de las sedes doctorales. Al respecto, Camilo expresó:

En nuestro país la investigación educativa en el área de las Ciencias es aún mínima. Una incoherencia del sistema de investigación nacional es, justamente, el Conicet, institución que no permite el ingreso a profesionales que, como yo, nos esforzamos en hacer un estudio de posgrado viviendo en lugares donde “no hay nada”(7), y salvando la barrera de la edad (que trae aparejadas responsabilidades como ser profesor, dirigir proyectos, salir a la comunidad, tener familia, etc.), que no es el caso de un joven de veinte y pico que inicia un doctorado. Así, se fomenta que la carrera académica continúe siempre, pero cuando se lo hace, por tener más de cuarenta, no se nos permite ingresar a una institución que debería proteger estos esfuerzos y abrir campos nuevos en lugares nuevos. (Camilo, graduado en Ciencias de la Educación, Región Bonaerense, cuestionario autoadministrado)

La situación descrita por Camilo dejó al descubierto una problemática estructural del campo educativo como área poco desarrollada dentro del sistema de ciencia y técnica nacional, lo que es posible de revertir, en el mediano y largo plazo, mediante el fomento y la promoción de programas de investigación nuevos y en expansión junto con la reproducción

vegetativa de los ya consolidados (de ciencias experimentales, por ejemplo).

El diseño de una estrategia de apoyo para el desarrollo de los doctorados necesita la revisión de los objetivos si se pretende que el sistema científico se expanda según las pautas de crecimiento vegetativo o si se quiere emplear políticas sectoriales encaminadas al mejoramiento de las áreas disciplinares menos desarrolladas. En el primero de los casos, la reproducción del sistema científico conduce a la consolidación de las desigualdades establecidas. En cambio, en el segundo de los casos, se apuntaría a un desarrollo más equitativo del conjunto del sistema en el mediano y largo plazo según García de Fanelli y Jeppesen (2004).

En general, la experiencia de la soledad tuvo mayor presencia entre los participantes de educación, mientras que fue escasa su presencia entre los informantes de ciencias experimentales. En coincidencia con los resultados del estudio de Pereira y Di Stefano (2007), quienes informan sobre la dificultad de los estudiantes para elaborar trabajos escritos cuando estas tareas se resuelven de modo solitario, con ausencia o escasez de orientaciones didácticas por parte de los programas, quienes, en los últimos años, incrementan su demanda de profesionales especializados para la implementación de talleres de escritura de tesis. Asimismo, describen un conjunto de aspectos involucrados en la escritura de proyectos de tesis en sus tramos iniciales sobre los



cuales es posible y oportuno, intervenir didácticamente para mejorar las producciones. El progreso cognitivo se consigue cuando el grupo cuenta con criterios claros y adecuados para realizar y evaluar la propia tarea y con una representación global de la tarea a realizar. Destacan, también, el modo en que la escritura participa epistémicamente en las tareas cuando existe un trabajo interactivo y colaborativo.

#### *La soledad disciplinar*

La otra propiedad asociada a la experiencia de soledad sufriente fue la disciplinar y que, junto a la académica, dejó huellas significativas en los relatos de los entrevistados, en especial, los de ciencias de la educación.

En ese sentido, algunos participantes experimentaron la soledad originada en el desinterés de los colegas, en las tendencias (o modas) vinculadas con temas, corrientes teóricas y autores, y en la inexistencia de equipos de investigación de referencia y pertenencia. Estos aspectos fueron considerados obstaculizadores de los procesos doctorales, y los informantes necesitaron apelar a más recursos y estrategias individuales espontáneas para perseverar durante su formación. Así lo expresó Blanca(8), quien además, eligió estas palabras como metáfora de su proceso doctoral:

Mis colegas nunca se interesaron por mi trabajo de tesis, de modo que fue una tarea solitaria. Fue una experiencia solitaria, muy rica, de mucha formación personal, no solamente académica sino humana, porque el desafío de vencer

obstáculos, de tener que enfrentar lo que yo sabía que era una actitud hostil. Pero esto era una expectativa que tenía, no me sorprendió en el curso de los acontecimientos. (Blanca, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada)

Así como gran parte de los participantes relataron acciones para persistir, en otros, precipitó el abandono, por ejemplo, Micaela dejó el doctorado, tras ocho años de trabajo y de importantes avances en la producción de la tesis, inducida por la soledad disciplinar, entre otras razones:

El trabajar sin un equipo con quienes intercambiar información, los niveles de exigencia de la facultad que rondan las “tendencias” a trabajar con determinados autores o corrientes del conocimiento que condicionan la libertad de trabajo en líneas no aceptadas o no convencionales. Me hubiera gustado finalizarlo, pero me abatió la soledad en la tarea y no tener interlocutores válidos para intercambiar información, ideas, datos y recibir sugerencias. (Micaela, no graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, cuestionario autoadministrado)

Varios participantes de ciencias de la educación relataron dificultades durante la formación doctoral respecto al planteo de temas de tesis novedosos o poco indagados, lo que reflejó una característica del campo educativo (comprendido en las humanidades) en coincidencia con el estudio de Becher (2001) en tanto sostiene que

la elección de los temas de tesis es **prácticamente ilimitada, y que éstos** pueden abordarse de maneras diversas. Pero dicha característica operó como un obstáculo cuando estuvo asociada a dificultades con los directores y a la no aceptación de propuestas de tesis por parte de las comisiones y de los responsables de los programas.

A su vez, estos resultados necesitan ser puestos en contexto en función de la producción de conocimiento científico en educación en Argentina. Al respecto, Wainerman y di Virgilio (2010) sostienen que el campo de la educación en la Argentina, comparado con otros de las ciencias sociales, aún está en formación. Además, Las compiladoras se basan en un estudio de Palamidessi, Suasnábar y Galarza (2007) quienes concluyen que, a fines de la década de 1990, la cifra pequeña de los que producen y publican en educación en la Argentina, varía entre cuarenta y ciento veinte personas, dependiendo de la precisión y laxitud del criterio que se emplee, de entre los más de mil docentes investigadores universitarios que cobran incentivo a la investigación. Pese a las políticas de estímulo a la generación de conocimiento, las condiciones de trabajo (remuneraciones, subsidios, bibliotecas, tiempo disponible para la investigación, entre otros), continúan siendo escasamente propicias.

Por último, Wainerman y di Virgilio (2010) destacan el aporte de García de Fanelli (2010) en tanto sostiene que la consolidación del campo de estudios de los problemas educativos en la Argentina demanda condiciones

externas adecuadas, tales como el financiamiento para la formación de investigadores y el fortalecimiento de la capacidad institucional y estratégica de los equipos y de las instituciones dedicadas a dicho campo. También, requiere reformas en las carreras de grado y posgrado y necesita de la consolidación de la práctica de investigación, especialmente, en los doctorados.

#### *La dimensión creativa de la soledad*

Una vez descrita la dimensión dolorosa de la soledad, se presentan los hallazgos vinculados al matiz favorable de la soledad, denominada creativa, productiva o beneficiosa para el desarrollo del programa doctoral y para el logro de experiencias educativas satisfactorias.

Se entiende que la soledad es inherente a la educación doctoral, aunque tradicionalmente fuese valorada como negativa y considerada solo asociada al sufrimiento humano. Sin embargo, en su matiz creativo constituye uno de los hallazgos de este estudio, en tanto se incorpora a la comprensión de los procesos doctorales y se destaca la necesidad de contemplarla intencionalmente al interior de ellos.

La soledad en su propiedad creativa o productiva es, entonces, connatural al trabajo doctoral, y algunos participantes lograron expresar algo sobre su riqueza y profundidad. Vanesa relató la raíz solitaria del trabajo de tesis del siguiente modo:

Estar sola, lejos. Enfrentarse con su propia producción, con sus propias capacidades y limitaciones, es una cosa dura, difícil; hasta me he enfermado. Sí, ha tenido costos físicos, en el cuerpo, como artritis y reuma. Las horas, horas y horas sentada detrás de la computadora también tenían su costo, pero diría que la rescato plenamente y me alegro mucho de haberla podido terminar. Es un trabajo muy solitario, hay que aprender a asumirlo así y hay que aprender a trabajar así. Uno lo puede tomar y puede llegar a apropiarse de eso, aprenderlo, o morir en el intento. (Vanesa, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, cuestionario autoadministrado)

A su vez, Flavia(9) sintió a la soledad como un escenario propio: “el trabajo en la investigación, y la actividad creativa me compensó de los problemas personales. Sobreviví porque este era un espacio personal en el que yo producía cosas y me sentía bien”. En tanto, Cecilia(10), graduada de ciencias experimentales, advirtió la demanda interior profunda expresando: “Necesito mis momentos de estar sola y de no hablar con nadie; lo necesito”.

La soledad habilita para una vida interior creativa y rica. Las responsabilidades familiares y laborales están asociadas con la actividad que deja pocas posibilidades para desarrollar el pensamiento. Por ello, los espacios libres para la reflexión necesitan ser contemplados por los responsables de los doctorados y por los integrantes de sus comunidades. En algunos momentos del proceso doctoral es preciso “mejorar la propia tierra”

(Hirigoyen, 2008:185) para avanzar.

En ese sentido, Lucía(11) aportó una imagen (Figura II) como metáfora del proceso de formación doctoral y la explicó del siguiente modo:

Es una foto de un campo de girasoles. Cuando la vi realmente eso significó mi proceso de formación doctoral, la búsqueda de la luz (solar, en este caso), pero la luz entendida como claridad para entender mejor esa realidad, no como la luz que ilumina el camino. (Lucía, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada)

Dicha metáfora del proceso de formación doctoral elegida por Lucía fue coherente con el relato de su trabajo doctoral, ya que informó que los avances los realizó fuera de su casa, cuando disponía de las veinticuatro horas del día para la producción de la tesis.

La educación doctoral necesita de los momentos fecundos de soledad de los cuales se obtiene energía; la capacidad para estar solos es una herramienta que permite desarrollar la imaginación creativa.

El doctorando creativo aprende que no existen los absolutos ni los puntos fijos de referencia, y que, para continuar, es preciso encontrar apoyo y sustento en sí mismo, como en los casos de Simón, Camilo y Teresa(12), quienes vivieron procesos doctorales muy desgastantes, y, sin embargo, encontraron los recursos para persistir hasta finalizar.

Por ello, los momentos de soledad productiva se constituyen en facilitadores de los procesos doctorales en tanto puerta de acceso hacia los “*otros posibles*” (Hirigoyen, 2008); en este caso, los aportes a la comprensión científica de la realidad.

Por otro lado, algunos informantes de ciencias experimentales relataron haber tenido inconvenientes originados por el campo disciplinar de su título de grado(13), sin embargo, ellos pudieron resolverlos o al menos “sobrellevarlos” gracias a las actitudes de apertura de los compañeros. Además, los temas de tesis surgieron vinculados a los de los pares, lo que colaboró a la integración grupal y no al aislamiento.

Entonces, se infieren dos elementos imprescindibles de la educación doctoral (y para la educación en general): la necesidad de buscar espacios de soledad para la producción intelectual y la de incorporar este aspecto productivo, no por ello exento de esfuerzo y dificultades, como inherente a este nivel educativo.

Por otro lado, los estados afectivos y las reacciones emocionales de los participantes y las maneras de afrontarlas pueden facilitar u obturar el proceso de la educación doctoral. La identificación de los mismos (inherentes y frecuentes) durante los procesos doctorales amplía lo que se conoce sobre el tema y resulta de utilidad para los responsables de programas, directores de tesis, docentes a cargo de talleres e incluso para los doctorandos mismos.

Gran parte de los estudios consultados se centran en aspectos estructurales y

cognitivos de la formación doctoral, quedando los afectivos escasamente indagados. Sin embargo, el afecto es clave para aprender e interviene en la motivación, en los objetivos educativos, en cómo se sienten los doctorandos, y en los aprendizajes que efectivamente realizan. Los estados afectivos y las reacciones emocionales afectan a todos y a cada uno de los sujetos, además, cambian, aumentan y disminuyen en diferentes momentos del proceso.

Así, estos datos coinciden con los del estudio de Styles y Radloff (2000), quienes refieren que la tesis doctoral es la más desafiante y ardua tarea del desarrollo profesional, que muchos estudiantes “tienen pensamientos negativos” y sienten que no podrán terminarla. Hablan de estar “quemados” (Burnout), desorganizados, frustrados, estresados, solos, sobrecargados u obsesionados con su trabajo. Esos sentimientos aumentan y disminuyen en distintos momentos del proceso de la tesis.

Por último, se encontraron expresiones vinculadas a las reacciones emocionales propias del inicio doctoral (desafío, ansiedad); otras inherentes a la realización (miedo, dudas, ansiedad, enojo, frustración), y otras más asociadas con la finalización (alivio, felicidad, orgullo). No obstante, la soledad, en sus matices creativos y dolorosos, acompañó a todas las etapas de la educación doctoral.

El proceso de razonamiento del que dependen las emociones involucra dos

tipos de juicio: si hay algo personal puesto en juego en el logro del objetivo y si se deciden las acciones para hacer algo por conseguirlo (Lazarus y Lazarus, 2000). Esto implica la negociación activa entre los objetivos y creencias del sujeto y las características del contexto. Esta tarea de negociación resultó difícil, y su eficacia marcó la diferencia entre los que finalizaron a pesar de muchos inconvenientes y los que no lo hicieron.

Por otro lado, varios participantes destacaron que el egreso a término fue posible gracias al soporte afectivo además de la experticia del director, mientras que otros lo dilataron porque no contaron con ese apoyo. Estos datos son coincidentes con los del estudio de Johnson, Green y Kluever (2000) en tanto sostienen que la dilación es un rasgo emocional, y que brindar apoyo emocional resulta más efectivo que los incentivos financieros cuando se trata de favorecer el egreso.

A su vez, los participantes de educación expresaron que las razones individuales para comenzar y finalizar el doctorado fueron más importantes que las presiones del contexto. En ese sentido, ellos tenían las categorías más altas en el Programa de Incentivos, dirigían proyectos de investigación y ejercían la docencia en carreras de posgrado. Además, y según sus expresiones, hicieron el doctorado para saldar una *“deuda pendiente”*, y no para lograr algún objetivo externo. Esto no es coincidente con los estudios que sostienen que el *“credencialismo”* es la principal razón para iniciar estudios doctorales (Araujo y Balduzzi, 2010).

### **Conclusiones.**

Los hallazgos presentados proceden principalmente de los relatos y metáforas brindados por los participantes, y por ello, obtienen plena justificación, en tanto y de ese modo, ellos sintieron y percibieron sus experiencias doctorales. No obstante, aun los entrevistados que significaron sus procesos doctorales atravesados por la soledad académica y/o disciplinar buscaron o encontraron el acompañamiento de otras personas para avanzar. Lamentablemente, los que finalizaron los programas lo hicieron con un significativo desgaste en tiempo y en salud psico-física, en tanto, los que abandonaron debieron sumarle la frustración por no lograr la meta educativa.

La educación doctoral transcurre entre los momentos de soledad productiva junto a los de construcción social del conocimiento; en otros términos, el trabajo doctoral atraviesa por procesos estrictamente individuales, y otros necesariamente colectivos. Al respecto, la organización pedagógica de los programas de doctorado debe contemplarlos expresamente dentro de sus actividades educativas.

Se concluye que las experiencias de soledad dolorosa durante la formación doctoral pueden (y deberían) reducirse para que los doctorandos avancen con menores cuotas de desgaste proveniente de las exigencias académicas propias de los programas sumadas a sus responsabilidades familiares y laborales

características de los posgraduados experiencias educativas resulten más adultos, y en especial, para que las satisfactorias.

## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés. Profesora Adjunto Ordinaria de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Correo electrónico [las3ana@gmail.com](mailto:las3ana@gmail.com)

<sup>2</sup> Se ubica entre los estudios micro sociales que analizan comparativamente los factores de persistencia y de desgaste operantes en los procesos doctorales y que graduados y no graduados de Ciencias de la Educación y de ciencias experimentales (o de laboratorio) interpretan como parte de sus procesos.

<sup>3</sup> Goffman (1959; 1961; 1975; 1975a) y Berreman (1975) citados en De Souza Minayo, 2009) denomina “región interior’ a la parte íntima de la vivencia de una comunidad, pero cualquier grupo humano guarda sus secretos, su lado oficial y tiene su estrategia comportamental de todos los días. Ningún grupo dirá totalmente la verdad sobre su realidad social” (p. 178/179). Esto posibilita salvaguardar la cohesión grupal pese a la existencia de conflictos internos y delimita zonas prohibidas para aquello que no puede decirse.

<sup>4</sup> Según el instructivo de acreditación elaborado por la Coneau, la modalidad personalizada de doctorado refiere a una estructura curricular no está organizada a partir de una combinación de cursos fijos y predeterminados previa al ingreso del doctorando. El programa de cursos y actividades que culmina con la elaboración de la tesis se define en forma diferente y particular para cada doctorando dentro de la oferta académica de distintas instituciones.

<sup>5</sup> En especial, en el caso de Simón, quien, a su vez, había realizado un doctorado en ciencias de la educación de la Región Bonaerense, en el que no obtuvo el título porque no le aprobaron la tesis en la instancia de defensa oral y pública.

<sup>6</sup> Karina, no graduada de Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada.

<sup>7</sup> Camilo vive en la provincia de Chubut, aproximadamente a 1900 Km de la sede del doctorado que finalizó.

<sup>8</sup> Blanca, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, cuestionario autoadministrado.

<sup>9</sup> Flavia, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada.

<sup>10</sup> Cecilia, graduada de ciencias experimentales, Región Centro, entrevista focalizada.

<sup>11</sup> Lucía, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada.

<sup>12</sup> Simón, Camilo y Teresa son profesionales que residían y trabajaban en lugares lejanos a la sede del doctorado, no tuvieron becas ni licencias especiales, tenían importantes responsabilidades familiares y laborales, déficit en los directores de tesis, entre otros. Asimismo, Simón y Camilo elaboraron dos tesis doctorales, el primero de ellos en dos universidades y programas diferentes, en tanto el segundo, en el mismo programa doctoral.



<sup>13</sup> A modo de ejemplo, dos informantes de ciencias experimentales de la Región Centro expresaron:

“Cambié de la [una disciplina] a [otra], pero fue constructivo también para el grupo, que comenzó a usar también microscopía, por ejemplo. De modo que aprendí algo de sus enfoques y a la vez colaboré con nuevos enfoques para ellos”. (Nerio, graduado).

“Con mis compañeros la relación fue excelente, a ellos recurría para contarles mis frustraciones. Yo soy [profesión] y decidí hacer mi tesis en otra facultad, donde tienen un desdén particular por los [profesión].” (Andrea, no graduada).

## Figuras

Figura I: metáfora del proceso de formación doctoral de Karina



Figura 2: metáfora del proceso de formación doctoral de Lucía



### Referencias Bibliográficas

- Araujo, S. y Balduzzi, M. (2010). "Los posgrados en Argentina: contexto, políticas, motivaciones, actores". *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior*, organizado por la Red Argentina de Posgrado en Educación Superior (RAPES) en colaboración con la Universidad Nacional de San Luis.
- Bartolini, A. M. (2013). *Persistencia y desgaste doctoral. Un estudio en ciencias de la educación y en ciencias experimentales*. Tesis doctoral. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Carotenuto, A. (2006). *Eros y pathos. Matices del sufrimiento en el amor*. Buenos Aires: Editorial Cuatro Vientos y Del Nuevo Extremo.
- Cordero De Martínez, A. (2009). *El factor organizacional/administrativo y su influencia en la elaboración de la tesis*. Maestría en Educación Abierta y a Distancia de la Dirección de Investigaciones y Posgrado de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Enviado por e-mail durante el Simposio Las tres T [t] (tesis, tesisas y tutores [+ tiempo]).
- De Souza Minayo, M. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar.
- Fernández Fastuca, L. y Wainerman, C. (2015). "La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?". *Perfiles educativos*. 37(148),156-171.



Fresán Orozco, M. (2010). La elaboración de la tesis de maestría y doctorado. Un problema insuficientemente explorado en el ámbito de la calidad de los programas de posgrado. / *Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior*, organizado por la Red Argentina de Posgrado en Educación Superior (RAPES) en colaboración con la Universidad Nacional de San Luis.

García de Fanelli, A. y Jeppesen C., (2004). (Coords.) Equipo de investigación: María Bertceche, Pilar Fernández y Augusto Trombetta "La oferta de carreras de doctorado en la Argentina". Manuscrito no publicado. Trabajo preparado para la Comisión de Gestión de Recursos Humanos de la SECYT.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

Hirigoyen, M. F. (2008). *Las nuevas soledades. El reto de las relaciones personales en el mundo de hoy*. España: Paidós.

Johnson, E., Green K. y Kluever R. (2000). Psychometric Characteristics of de Revised Procastination Inventory. *Research in Higher education*. Volumen 41. N° 2.

Lazarus, R. y Lazarus, B. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. España: Paidós.

Mancovsky V. (2014). Exposición brindada en el marco del Seminario-Taller: "Los saberes que se despliegan desde la dirección de tesis". Especialización y Maestría en Educación Superior. Secretaría de Posgrado. Facultad de Ciencias Humanas.

Universidad Nacional de San Luis. Disponible en [http://www.humanas.unsl.edu.ar/archivospdf/conferencia\\_dra\\_mancovsky.pdf](http://www.humanas.unsl.edu.ar/archivospdf/conferencia_dra_mancovsky.pdf)

Pereira, C. y Di Stéfano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. *Signos*, 40(64), 405-430.

Sannuti, A. (2001). "Las mil y una soledades". *Criterio*, (2260). Año LXXIV. Buenos Aires.

Stein, D. y Glazer. H. (2003). "Mentoring the Adult Learner in Academic Midlife at a Distance Education University". En *The American Journal of Distance Education*, 17 (1), 7-23. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (EEUU).

Styles, I. y Radloff, A. (2000). Jabba the Hut: Research students' feelings about doing a thesis. In A. Herrmann and M.M. Kulski (Eds). *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum, 2-4. Perth: Curtin University of Technology. Recuperado de: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/styles.html>

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago and London: The University of Chicago Press.



**Narrativa autobiográfica en la construcción de una tesis doctoral.  
Análisis de una experiencia**  
**Autobiographical narrative in the construction of a doctoral thesis.  
Analysis of an experience**

Sebastian Adolfo Trueba<sup>1</sup>

**Resumen**

En el presente trabajo se desarrolla el análisis de la narrativa autobiográfica del autor, realizada en el marco de su tesis doctoral correspondiente al Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Se abordan avances, mesetas y descubrimientos en un proceso formativo comprendido entre el 2014 y el 2019. Se utiliza como principal insumo para este análisis, un registro construido en paralelo a la tesis y que una vez terminado, fue incluido como parte de un capítulo del informe final de investigación. Se espera que este análisis aporte a la construcción de nuevas y mejores pedagogías doctorales.

**Palabras clave:** pedagogías doctorales; tesis; investigación en el campo educativo; narrativa autobiográfica

**Summary**

In the present work the analysis of the author's autobiographical narrative is carried out within the framework of his doctoral thesis corresponding to the Doctorate in Humanities and Arts with a mention in Education Sciences of the National University of Rosario. Advances, plateaus and discoveries are approached in a training process between 2014 and 2019. It is used as the main input for this analysis, a record built in parallel to the thesis and that once completed, was included as part of a chapter of the final research report. This analysis is expected to contribute to the construction of new and better doctoral pedagogies.

**Keywords:** doctoral pedagogies; thesis; research in the educational field; autobiographical narrative

Fecha de Recepción: 28/11/2019  
Primera Evaluación: 09/12/2019  
Segunda Evaluación: 13/12/2019  
Fecha de Aceptación: 28/12/2019

## Introducción

La enseñanza de la investigación no es pura experiencia, pero las experiencias de investigación contadas por sus protagonistas contribuyen a la generación de una memoria, que da nuevos sentidos al quehacer investigativo y permite la cadena de la transmisión del oficio. (Cornejo, Faúndez y Besoain, 2017: 7)

El presente trabajo no pretende realizar un aporte teórico sustancial a las pedagogías doctorales, sino que plantea compartir reflexiones vinculadas a un aspecto puntual de la investigación narrativa en una tesis doctoral en el campo de la educación. Dichas reflexiones pueden inspirar producciones teóricas en un futuro, sin embargo, a pesar de la modesta expectativa para este caso, no se descarta que esta experiencia se constituya en un aporte de interés para quienes se encuentran atravesando su formación doctoral.

Desde el comienzo del doctorado hubo una frase que repitieron cada una de las docentes que tuvimos(2): “los seminarios hay que aprobarlos, pero el doctorado es la tesis”; y en ese sentido fueron trascurriendo los seminarios como instancias de lectura y aprendizaje que poco tuvieron que ver con lo sucedido durante los años posteriores que llevaron concretar la tesis (Trueba, 2019).

Esta disociación aceptada por quienes llevaban adelante las instancias formativas formales de la carrera y confirmada por quienes la vivíamos en carne propia, no hizo más que ayudarme a pensar acerca

de las posibilidades y dificultades que conlleva este tipo de carrera de posgrado. Camilloni plantea que “en la Didáctica para la Educación Superior, como en las otras didácticas de nivel, confluyen las didácticas de todas las disciplinas así como las de otros tipos de contenidos destinados a la formación personal y social” (1995: 63), sin embargo, es notorio el escaso desarrollo de una didáctica concreta en el área de las pedagogías doctorales. Debido a esto es que puedo expresar que el principal interés en compartir estas reflexiones se encuentra en la importancia de aportar al entendimiento de las lógicas que circulan en la formación doctoral (Fernández Fastuca, 2018) con el objetivo de aportar en la construcción de una pedagogía acorde a este tipo de carreras.

A continuación, desarrollaré algunas de las reflexiones surgidas en el proceso y las revisitaré a partir de una narración autobiográfica construida durante la tesis(3).

## Origen de mi narrativa autobiográfica

Las narrativas personales críticas son contranarrativas, testimonios, autoetnografías, textos performativos, historias y relatos que perturban y afectan el discurso al exponer las complejidades y contradicciones que existen conforme a la historia oficial (Denzin, 2017: 105)

La elaboración de una tesis doctoral en el campo de la educación es una

tarea ardua y compleja, que tiene como componente particular la carga psicológica que le imprimen lxs docentes, quienes transmiten que toda la carrera pareciera recaer en dicha práctica de investigación. A esto se le suma una baja tasa de graduación de estas carreras (Wainerman y Matovich, 2015)(4). Es por eso que fue una buena idea aceptar la sugerencia de realizar una especie de diario o bitácora en el que pudiera registrar lo que sentía y pensaba durante el recorrido de la investigación. Al poco tiempo comprendí que se trataba de construir una narración autobiográfica (Gil Cantero, 2009) y que podía llegar a constituir parte del informe de investigación.

Finalmente, quedó en el primer capítulo un apartado titulado: “Perspectiva personal de la investigación” en el que se registraron situaciones, pensamientos y decisiones tomadas en los cuatro años de trabajo.

En su momento sirvió para canalizar ansiedades, repensar decisiones y presentar el posicionamiento desde donde se enfocó cada problemática. Sin embargo, con el pasar del tiempo, también me permitió reflexionar sobre aquellas decisiones a la luz de las consecuencias que generaron, lo que implica continuar aprendiendo de la investigación aún después de su finalización.

A continuación, desarrollaré esta sección de la tesis, enriqueciéndola con las reflexiones o preguntas construidas al poder contemplar a la distancia el proceso completo y finalizado.

¿Cómo llegué aquí?

Comenzaremos con la presentación

del capítulo, en la cual hago referencia a las motivaciones para emprender la carrera doctoral.

Desde que cursé la materia Metodología de la investigación en el Profesorado de Educación Física del Instituto Superior de Formación Docente N°84 (ISFD N°84) en el año 2001 comprendí dos cosas: la primera fue que la investigación me apasionaba; y la segunda que necesitaba continuar estudiando y aprendiendo para poder hacerlo dignamente. Ya en esos tiempos tenía la idea de cursar un doctorado algún día. Fue así que inicié un recorrido académico que me permitió recibir de Licenciado en Educación Física (Universidad Nacional del Litoral) y de Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata), no obstante lo cual, continuaba comprendiendo que tenía limitaciones en este campo. Al comenzar el presente doctorado era consciente que la tesis atravesaría mi vida por varios años, por lo que debía hacerla sobre algo que pudiera mantenerme cautivado durante tanto tiempo. Los temas abordados por el GIEEC vinculados a la buena enseñanza y a los profesores memorables me gustaban mucho, pero deseaba también realizar una contribución a mi disciplina de origen: la Educación Física. Debido a lo cual, surgió la idea de llevar adelante esta investigación. (Trueba, 2019: 8)

El inicio de la narración no fue arbitrario, porque podría haber comenzado a escribir desde mis intereses académicos manifestados

en una carrera previa al profesorado de educación física, o bien podría haber comenzado con el reinicio de la escolarización después de haber abandonado los estudios en cuarto año del secundario; otra opción era comenzar en el inicio de mi escolarización o previo a mi nacimiento con la intención infructuosa de mi padre de estudiar en la universidad en los años sesenta, y que sin proponérselo nos lo trasladó a mi hermana y a mí. Sin embargo, decidí que el comienzo de la narrativa sea en el profesorado de educación física. Esto lo asocio a una tendencia que reconozco en mí de autocensurarme y no ser el protagonista de la historia. Aunque, por otro lado, la narración autobiográfica se presentó como una resistencia a dicha tendencia. ¿Podría decirse lo mismo del presente texto?

El objetivo de la presente narración es que se comprendan más fácilmente las lógicas construidas a lo largo de la investigación y exponer parte de lo que me sucedió al trabajar desde un enfoque biográfico-narrativo. (Trueba, 2019: 9)

Sin entrar en mayores detalles expuse una intencionalidad en la construcción de esta narrativa. Sin embargo, con muy poco queda en evidencia la profunda marca afectiva que esta práctica puede generar en el investigador. De ahí la importancia de estar predispuestx a afectar y ser afectadx en las investigaciones biográficas y narrativas. Mantener una postura supuestamente objetiva en estas prácticas sería prácticamente un absurdo.

Comenzaré esta narración en el trabajo de campo porque hasta ese momento no

había comprendido la implicancia de mis decisiones en la investigación. Es decir, que todo el proceso de elaboración del proyecto de investigación, las primeras lecturas y el acercamiento a los marcos teóricos y metodológicos los hice con la inercia que me imprimían los seminarios del doctorado y todos los trabajos previos del GIEEC. Pero en el trabajo de campo es cuando empecé a comprender que esa inercia había desaparecido y las decisiones las comenzaba a tomar en base a criterios más personales. (Trueba, 2019: 9)

La distancia existente entre la cursada de la carrera y la tesis quedó en evidencia al comenzar el trabajo de campo, debido a lo cual decidí utilizar ese momento como punto de partida. ¿Con esta decisión qué pretensiones de visibilización y de ocultamiento sostuve? ¿qué dice esto con respecto a mis posicionamientos epistemológicos, éticos y políticos en relación a la investigación? ¿de qué manera este comienzo puede haber influido en el desarrollo posterior de la tesis?

El capítulo fue organizado en las siguientes secciones que mantienen un orden cronológico:

- Primera etapa: cuestionarios
- Segunda etapa: entrevistas en profundidad a los docentes memorables
- Tercera etapa: grupo focal
- Período de reordenamiento y recuperación de energías
- Escritura de la tesis y correcciones sucesivas



- Tramos finales

El orden cronológico con el que se estructuró la narración también plantea una forma lineal de entender la investigación, o mejor dicho, de entender la escritura académica. Las investigaciones (auto) biográficas y narrativas pueden constituir actos de resistencia a esta linealidad que tiene sus raíces en enfoques más tradicionales de la investigación. Sin embargo, esta linealidad persistió en mi escritura ¿hasta qué punto lxs investigadorxs podemos construir un camino por fuera de lo instituido? ¿que relación se puede establecer entre la creatividad, la rigurosidad, la tradición y la innovación en las investigaciones en el campo educativo?

La narración comienza explicando lo sucedido durante la primera etapa del trabajo de campo, que consistía en realizar una encuesta a lxs profesorxs de educación física que trabajaban en los profesorados de educación física con el fin de hallar por este medio a lxs docentes memorables. En esta sección expliqué cómo construí el cuestionario(5), en qué me basé, cuáles fueron las decisiones que hubo que tomar en esa etapa, etc. A continuación transcribiré un fragmento en el que reconozco un error en el planteo de mi estrategia, lo que me llevó a realizar cambios sustanciales en la investigación.

La versión final del cuestionario solicitaba explícitamente: *“Mencione a todos aquellos Profesores de Educación Física cuyas clases en el profesorado Ud. consideró que son los mejores ejemplos de buena enseñanza”*. Algo que resultó

sorprendente es que al entregar las primeras encuestas, los profesores que iban a completarlas consultaban por si podían incluir a docentes con otro título de base, es decir, que no fueran profesores de Educación Física; lo que me llevó a pensar que no estuvo tan acertada la consigna y que podría haber sido más abierta desde un comienzo. De hecho el cuarto profesor memorable más mencionado es un médico y maestro normal. (Trueba, 2019: 9-10)

Al releer el texto original me choca la escritura en masculino no inclusiva, lo que marca cuánto ha cambiado mi mirada acerca de la escritura en tan poco tiempo. Esto me genera una pregunta: ¿hubieran sido otrxs lxs docentes memorables si hubiera redactado diferente la consigna?

En otro sentido, la relectura de esta narrativa me sorprende al recordarme que escribí algunas cosas llamativas, como por ejemplo:

Para ese entonces ya me había acercado al Instituto Superior de Formación Docente N°84 para hablar con la directora en varias oportunidades y nunca la había podido encontrar. Para cuando coincidimos, me atendió sin excesos de cordialidad, y al escucharme me dijo que institucionalmente ella necesitaba realizar un acuerdo con la UNR para permitirme investigar en el instituto, por lo que le expliqué que yo no investigaba a la institución, que por mi cuenta pretendía concurrir a la misma a encuestar a los docentes que encontrara en el buffet, a lo cual no se

opuso; pero fue evidente que tampoco estaba bien predispuesta a colaborar con el presente trabajo.

La directora de la institución fue mi profesora y nunca tuvimos una gran relación, lo que podría explicar esta escasez de buena voluntad. Incluso, para establecer mis buenas intenciones le dije que me interesaba particularmente su opinión sobre el tema porque ella conoció a todos los profesores recibidos en las primeras promociones, a lo que ella no respondió y simplemente aceptó colaborar completando una encuesta cuando se desocupara. (Trueba, 2019: 10-11)

Me sorprende que haya escrito esto y que haya quedado en el informe final de la investigación, debido a que expresa una apreciación muy personal. Sin embargo, es un fragmento muy valioso para comprender que la complejidad del trabajo de campo no reside solo en lo metodológico o en lo conceptual, sino que también interviene un elemento central, que es la gestión del trabajo de campo. Respuestas a estos problemas no se plantean en ningún manual de investigación porque no se pueden prever, sin embargo, sin capacidad de sortear estas dificultades no se puede llevar adelante una investigación de este tipo.

Una vez concluida la primera etapa, ya con los nombres de los docentes memorables que participarían de las entrevistas, escribí un párrafo que actualmente me permite entender la compleja construcción de redes y contactos que debí construir para completar esta etapa.

De los cuatro docentes seleccionados como memorables por los Profesores de Educación Física que trabajan en los profesorados de la ciudad de Mar del plata, solo tenía trato con uno de ellos que fue mi profesor en dos materias; a otros dos docentes los conocía de vista y crucé algunas palabras hace años en algún curso, mientras que al cuarto solo lo conocía de nombre. (Trueba, 2019: 12)

Aquí se manifiesta el desafío para la gestión del trabajo de campo que implicaba el momento en el que me encontraba ¿qué podía pasar si no los podía contactar? ¿o no accedían a participar de la investigación? Ese fue un momento de vulnerabilidad de la investigación, sin embargo, es una observación que hago ahora porque en ese momento tenía la plena convicción de que iba a poder resolver todo satisfactoriamente. ¿Qué lugar ocupa la confianza en un mismo en una investigación doctoral?

Una vez realizadas las entrevistas, las desgravé y se las envié para que las lean y las modifiquen, censuren o enriquezcan si así lo creían necesario. En este acto de pasaje de lo biográfico a lo autobiográfico se conjugan dos aspectos muy importantes uno ético y otro metodológico. Esto es algo que potenció la entrevista grupal que realizamos en la tercera etapa.

La realización de la reunión fue más difícil de lo que me había imaginado y llevó aproximadamente dos meses concretarla. El jueves 9 de junio a

las 19 hs. en el Colegio Atlántico del Sur (sede calle San Juan) fue el momento y lugar en el que se realizó el grupo focal. Durante la semana previa se confirmaron el día, el horario y el lugar; asimismo, ese mismo día, los contacté nuevamente para confirmar el evento, y todos lo recordaban y lo tenían agendado, además los noté muy bien predispuestos. (Trueba, 2019: 13)

Una vez concluido el grupo focal y su transcripción, registré algo que recién ahora puedo reconocer como clave para haber logrado finalizar la investigación, y que está relacionado con las estrategias utilizadas para detectar y evitar la saturación y pérdida de interés en el trabajo.

En ese momento, decidí ampliar algunas secciones de los marcos teóricos y metodológicos y, después de eso, tomarme unos días para leer material sobre diferentes cuestiones didácticas y pedagógicas que venía posponiendo por la tesis. Esta decisión la tomé pensando en que veía muy probable el riesgo de saturarme y quería evitarlo; en especial, los temas metodológicos me resultaron un poco pesados y creí que tomarme un respiro me ayudaría a renovar las energías para abordar el resto de la investigación.

La decisión creo que fue acertada, pero se extendió más de lo que esperaba, porque tardé aproximadamente dos meses para volver a dedicarme de lleno a la tesis. (Trueba, 2019: 14)

Para ese momento llevaba más de dos años trabajando en la investigación y la saturación es un elemento que puede

frenar una tesis, incluso al punto de no concluirla.

El nivel de compromiso que demanda un trabajo de esta magnitud quedó expresado más adelante.

Todos los momentos de transcripción y de relectura del material obtenido se caracterizaron por un fuerte contenido emotivo que, coincidiendo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), me transformaban a mí al mismo tiempo que transformaban a los entrevistados. Los docentes memorables se sintieron reconocidos y ellos mismos tuvieron la posibilidad de reconocer momentos y personas que fueron importantes para ellos, pero al mismo momento me replanteaba mis propias experiencias y prácticas llegando a reflexionar como si estuviera en su lugar, y me descubrí hablando de lo que ellos me decían en mis propias clases. (Trueba, 2019: 15)

Las obsesiones comenzaban a aflorar de manera cada vez más notoria y quedaron registradas en la narración de manera bastante exacta.

Para ese entonces, ya había corregido, ampliado y reescrito el Proyecto de Tesis hasta unas, aproximadamente, cincuenta páginas, algo que me parecía muy digno, pero noté que comenzaba a obsesionarme debido a que contaba página a página. Le envié el avance a mi directora y continué escribiendo, cuando me llegó la devolución tuve que recortar varias cosas y cambiar otras, lo que podría haber significado un golpe emocional fuerte porque me había costado mucho

llegar a esa cantidad de páginas, por suerte fue atenuado por lo que había avanzado en el tiempo de corrección. A fin de cuentas con todo corregido y ampliado envié un segundo avance ¡de 72 páginas! (Trueba, 2019: 15)

Contar palabra a palabra, párrafo a párrafo y página a página terminó constituyéndose en un hábito de medición constante. Sufría por cada palabra que debía eliminar del texto y sentía satisfacción al escribir un párrafo extenso. Luego, por suerte, esa obsesión disminuyó. O fue reemplazada por otras.

La narración se tornó cada vez más personal y manifestaba mis sentires por cada avance.

No puedo negarlo, esa fue la mejor parte de la escritura de la tesis hasta ese momento. Me sirvió mucho para comprender profundamente el material obtenido, ordenarlo y comenzar a encontrar entrecruzamientos en las historias de los cuatro profesores investigados, y también para realizar una especie de homenaje a sus trayectorias, algo que me enorgullecí porque le dio un nuevo sentido a la tesis, quizás un sentido más ético que sabía que existía en teoría, pero que pude comenzar a sentirlo en la investigación. (Trueba, 2019: 15)

El vínculo que establecí al comienzo del texto entre los seminarios del doctorado y la tesis se hallaba cada vez más diluido, sin embargo, sobre el final se fortaleció a partir de recordar charlas y consejos de algunos docentes.

Realizando este trabajo que demandó varios meses recordé un consejo que

nos dio el profesor del primer seminario del doctorado, el Dr. Neldo Candelero (Epistemología I) quien sugirió escribir libremente y una vez que tuviéramos el texto avanzado buscar refrendarlo con citas y entrecruzamientos del marco teórico; algo que en su momento no me pareció muy útil, pero que en esta etapa cobró sentido y es justamente lo que hice. (Trueba, 2019: 16)

Esa etapa evidenció avances significativos, lo que fue el preludio a un nuevo estancamiento.

Lamentablemente, en ese momento entré en un pozo en el que no pude encontrar las energías para continuar escribiendo por un par de meses, lo que me atrasó un poco.(...) Para recobrar las energías para el tramo final me propuse varias estrategias diferentes: presentar un trabajo en un congreso con los avances logrados en la tesis, asistir a un nuevo curso de metodología de la investigación en el que varios tesisistas se reunían para compartir sus avances, la lectura de un par de libros en los que se transcriben entrevistas biográficas realizadas a docentes memorables de la carrera de Arquitectura y del Profesorado en Letras; y por último, comenzar a hacer terapia. Estas actividades me ayudaron a desbloquear y me sirvieron para releer la tesis y ajustarle algunas cuestiones, pensar en la presentación final del texto y comenzar a escribir las conclusiones. (Trueba, 2019: 17)

Este estancamiento fue muy difícil de superar y requirió un gran esfuerzo

para continuar escribiendo.

Después de esto, se registraron algunas decisiones más como la de volver a leer textos del marco conceptual, realizar una nueva entrevista con cada memorable y las formas de corregir que llevamos adelante con mi directora.

Al releer este capítulo, creo que hoy lo escribiría con mayor cantidad de detalles y lo haría mucho más extenso. Es un instrumento que me permite continuar aprendiendo de una investigación supuestamente terminada. Este capítulo mantiene viva la investigación y permite relecturas nuevas de lo aprendido y coproducido.

### Reflexiones finales

La escritura de una narración autobiográfica, que refleje lo surgido en el trascurso de los años que demanda una tesis doctoral, puede ser muy provechosa para el doctorandx (Aguirre, De Laurentis y Boxer, 2019), sin importar si dicha narración llegue a formar parte del informe final de la investigación.

A partir de esta experiencia se puede inferir que en una primera lectura, este instrumento sirvió para presentarle al jurado posicionamientos adoptados durante los cinco años de trabajo, lo que permitió una mejor comprensión de los planteos realizados. Sin embargo, parecen más interesantes otras lecturas

### Notas

<sup>(1)</sup>Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, miembro del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) / CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación) [sebastiantrueba@gmail.com](mailto:sebastiantrueba@gmail.com)

que subyacen en este texto.

Se puede destacar la condición terapéutica de la narrativa, del mismo modo que Colombani (Porta y Martínez, 2018) vincula a la enseñanza con lo terapéutico, debido a que la carga de llevar adelante una investigación de las características de una tesis doctoral es tan grande que, por momentos, la narrativa autobiográfica se convierte en un aliado poderoso para no bajar los brazos. Del mismo modo, hay que resaltar la potencia educativa que posee, ya que permite continuar aprendiendo de lo sucedido al dejar registro de situaciones que de otro modo solo se mantendrían en la memoria de lxs participantes. En este caso, este registro también permite a futurxs doctorxs pensar en esta herramienta como una posibilidad para enriquecer sus procesos de formación doctoral.

El campo de las pedagogías doctorales está aún en proceso de constituirse, sin embargo, cada aporte ya sea desde lo metodológico, lo conceptual o lo experiencial puede configurar un soporte estructurante para la construcción y consolidación de investigaciones de nivel doctoral en el campo educativo. Este trabajo intenta aportar algo en este sentido.

(2) A lo largo del texto primará la narrativa en primera persona, a pesar de que por momentos fluya hacia una tercera para intentar ofrecer una aparente objetividad y academicismo. Planteo la palabra aparente porque al tratarse de un relato personal sostenido principalmente en registros autobiográficos dicha objetividad constituye una ficción en el marco de un texto académico.

(3) La misma constituyó parte de un capítulo y se tituló: Perspectiva personal de la investigación.

(4) Lxs autores infieren que existen bajos niveles de graduación a nivel doctoral, pero no dejan de remarcar la escases de datos válidos y confiables al respecto.

(5) Siguiendo a Yuni y Urbano (2014) sostenemos que la encuesta es la técnica empleada para hallar a lxs memorables, mientras que el cuestionario es el instrumento utilizado para llevar adelante la encuesta, es decir, el formulario que cada encuestadx debía completar.

## Referencias bibliográficas

Aguirre, J; De Laurentis, C. y Boxer, M. (2019). "Lo (auto)etnográfico como territorio fecundo para una pedagogía queer: Narrativas de experiencias performáticas en el trayecto doctoral" *Revista de Educación*, 10(18), 187-205.

Camilloni, A. (1995). "Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior". *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación "Didáctica de nivel superior universitaria"*. Valparaíso, Chile, 19 y 20 de enero de 1995.

Cornejo, M; Faúnez, X. y Besoain, C. (2017). "El análisis de datos en enfoques biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica" *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), 1-15. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1701160>

Denzin, N. (2017). "Los discursos emancipatorios y la ética y la política de la interpretación", en Denzin y Lincoln: *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Vol. V.* Barcelona. Gedisa

Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Bs. As. Teseo/UAI

Gil Cantero, F. (2009). Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes, en *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, Vol. 11, doi:10.14201/teri.2848

Porta, L. y Álvarez, Z. (2018). *Pasiones: María Cecilia Colombani*. Mar del Plata. EUEDEM.

Trueba, S. (2019). *Profesores memorables para los docentes formadores de los Profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata*. Tesis doctoral inédita, dirigida por la Dra. Alicia Caporossi. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina (Defensa: 16 de mayo de 2019)

Wainerman, C. y Matovich, I. (2015). El desempeño en el nivel doctoral de educación en cifras. Ausencia de información y sugerencias para su producción, en las *XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población Salta*, 16 al 18 de septiembre de 2015. <http://www.catalinawainerman.com.ar/pdf/2015-El-desempeno-nivel-doctoral.pdf>

Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Ed.Brujas.



## Las políticas públicas de formación docente en inclusión de tecnologías desde el enfoque narrativo. Experiencias del trabajo de campo a través del diario autoetnográfico

### Public policies for teacher training on technologies' inclusion from the narrative approach. The auto-ethnographic diary on field work experiences

Braian Marchetti<sup>1</sup>

#### Resumen

Las investigaciones realizadas por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) han profundizado un camino dentro de la investigación cualitativa a partir de la utilización del enfoque biográfico narrativo. Las potencialidades de la indagación narrativa se expresan no sólo en los testimonios de los sujetos investigados sino también en la elaboración de un diario autoetnográfico que articula los relatos del investigador en el transcurrir del trabajo de campo. Desde ese marco teórico, se desarrolla una investigación doctoral en curso sobre políticas públicas de formación docente con inclusión de medios digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En este trabajo nos proponemos realizar un recorrido a través de su estructura metodológica y la realización del trabajo de campo para profundizar sobre su experiencia a partir de los registros del diario autoetnográfico y el abordaje de sus potencialidades.

#### Summary

The research, carried out by the Centre for Multidisciplinary Educational Research (CIMED), has deepened a path within qualitative research based on the use of the narrative biographical approach. The potentialities of narrative inquiry are expressed not only in the testimonies of the investigated subjects, but also in the elaboration of an auto-ethnographic journal which articulates the researcher's stories in the course of the field work. Within this framework and from an ongoing doctoral research related to public policies of teacher training with the inclusion of digital media for the teaching of Social Sciences in this work, we propose to take a tour of its methodological structure and the realization of field work, to deepen your experience from the records of the auto-ethnographic newspaper, and the approach to its potential.



**Palabras clave:** políticas públicas; formación docente; método narrativo; diario autoetnográfico

**Keywords:** public policies; teacher training; narrative method; autoethnographic newspaper

Fecha de Recepción: 30/11/2019  
Primera Evaluación: 10/12/2019  
Segunda Evaluación: --  
Fecha de Aceptación: 27/12/2019

## Presentación

Repensar y documentar las experiencias ocurridas durante los recorridos de investigación habilita a reflexionar sobre nuestras prácticas, vivencias y sentimientos al introducirnos en el campo (Guber, 2016). Para ello la documentación narrativa y la construcción de un diario autoetnográfico representan parte importante del marco metodológico que abre lugar para incorporar el tránsito del investigador por la etapa de realización de entrevistas y profundización del conocimiento sobre su objeto de estudio.

Las investigaciones realizadas por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) han profundizado un camino dentro de la investigación cualitativa a partir de la utilización del enfoque biográfico narrativo como “método de indagación del mundo simbólico y sus oblicuas relaciones con lo “real”, y como forma de intervención en la configuración de las identidades” (Porta, 2015: 42). En ese marco y como parte de las líneas de investigación del CIMED, nos encontramos llevando adelante una investigación doctoral que se propone indagar sobre las políticas públicas de inclusión de medios digitales para la enseñanza de Ciencias Sociales tomando como caso el plan Escuelas de Innovación, a través de las voces y relatos de sus protagonistas.

Como antecedente directo desde esta perspectiva recuperamos el trabajo sobre el programa Polos de Desarrollo y su abordaje sobre la formación docente con “rostro humano” (Aguirre, 2018). La investigación en curso, bajo la dirección

de la Dra. Sonia Bazán y el Dr. Luis Porta se enmarca en el programa de Doctorado en Humanidades y Artes mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario: “Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del plan “Escuelas de Innovación” (2011-2015)”. Esta investigación se encuentra en la etapa de finalización del trabajo de campo y de comienzo del proceso de análisis e interpretación, por ello la reflexión sobre la organización de dicho proceso y las situaciones atravesadas nos permite reponer las experiencias propias de la investigación doctoral para situarlas dialógicamente con otros aprendizajes y desaprendizajes de la investigación doctoral. Esta será por tanto la colaboración del dossier que nos convoca.

En este trabajo presentaremos en primer lugar al plan Escuelas de Innovación y el marco teórico desde el cual abordamos el estudio de las políticas públicas, la formación docente y la enseñanza de Ciencias Sociales con inclusión de tecnologías. En segundo lugar, nos adentraremos en la propuesta metodológica y el diseño del trabajo de campo, para recorrer reflexivamente las situaciones plasmadas en el diario autoetnográfico construido durante el transcurso de la investigación.

## Una investigación doctoral sobre

## **políticas públicas de formación docente con inclusión de medios digitales en educación**

El lanzamiento del Programa Conectar Igualdad (PCI) en el 2010 configuró un antes y un después en relación a las políticas públicas de inclusión digital en nuestro país. Además de la entrega de computadoras a estudiantes de escuelas públicas de educación secundaria, de educación especial y de Institutos de Formación Docente, la propuesta educativa de este programa incluyó dentro de su diseño a la formación docente como uno de los componentes que le dieron sentido a sus propósitos, orientados hacia la organización y el desarrollo del conjunto de acciones de comunicación y formación. En este marco, una de las iniciativas de formación docente más importantes desarrolladas desde el Estado Nacional en acompañamiento al PCI entre 2011 y 2015 fue el plan Escuelas de Innovación.

Dirigido a profesores y equipos directivos de escuelas secundarias públicas, Escuelas de Innovación tuvo entre sus líneas de acción el fortalecimiento de las unidades de coordinación y equipos técnicos de las provincias para la implementación del PCI a nivel local, la realización de acciones de formación, presencial y a distancia con los objetivos de fomentar y mejorar el uso de tecnologías en las prácticas de enseñanza, la gestión institucional, y la construcción de propuestas documentadas de enseñanza y gestión para su uso en todas las escuelas del país. Las líneas de acción entonces se concentraron en la realización de acciones de formación presencial y en la documentación de la experiencia dentro

de un esquema que pretendía que la propuesta perdure una vez terminada la intervención, sea replicable a fin de que los actores lleven adelante la propuesta en otras escuelas de la jurisdicción, y escalable buscando extenderse a un mayor número de jurisdicciones.

Para llevar adelante sus cometidos, el plan contaba con un equipo de gestión responsable de la coordinación del trabajo junto a los responsables políticos de las jurisdicciones provinciales y municipales, y a inspectores, supervisores y directivos para promover la incorporación de las tecnologías en la escuela. Su organización se articuló a través de tres grandes áreas de trabajo compuestas por el Área de Gestión Educativa, responsable de la transmisión de experiencias y el acompañamiento a supervisores y directores en los temas y herramientas claves para la incorporación de las tecnologías en la gestión institucional de las escuelas, un segundo componente fueron las Áreas Disciplinarias, encargadas de brindar asesoramiento para la incorporación de las tecnologías en las propuestas de enseñanza de las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Lengua y Literatura, y en tercer lugar las Áreas Transversales a cargo de acompañar el desarrollo de propuestas de inclusión digital que implicaran desafíos transdisciplinarios, tanto en contenidos de Competencias Digitales, Educación Ambiental y aspectos de la modalidad de Educación Especial.

Uno de los aspectos centrales del desarrollo del plan tuvo que ver con

la articulación con las jurisdicciones y la capacidad de atender las particularidades de trabajo en cada provincia con sus recorridos previos y problemáticas particulares, y la posibilidad de adaptar un dispositivo flexible a esas necesidades. De esta manera, se construía una agenda de trabajo con las distintas jurisdicciones provinciales que incluían la realización de encuentros presenciales acordados y planificados de manera cuatrimestral, que luego serían llevados adelante por los distintos grupos de trabajo de cada área disciplinar. La construcción de esta agenda implicaba la selección de qué área disciplinar trabajaría en cada jurisdicción y la definición de un cronograma de trabajo donde se establecen los contenidos y propuestas didácticas a abordar en cada uno ellos. De acuerdo con el informe de gestión “Escuelas de Innovación. Logros y lecciones aprendidas 2011-2015”, sólo entre 2013 y 2015 se realizaron más de mil encuentros de capacitación en escuelas de distintas localidades de las provincias de Buenos Aires (50 jurisdicciones), Catamarca, Entre Ríos, Mendoza, Misiones, San Juan, Santa Cruz, Tucumán y Jujuy.

Una de las experiencias más importantes de este plan consistió en la tarea de documentación de la perspectiva de inclusión de tecnologías impulsada y de las propuestas didácticas trabajadas en las capacitaciones a partir de la elaboración de e-books de descarga libre producidos por cada área disciplinar, ofreciendo en ellos orientaciones didácticas para la planificación, desarrollo y evaluación de prácticas de enseñanza con tecnologías.

A partir de adentrarnos en este esquema

de funcionamiento, en la investigación doctoral en curso buscamos profundizar el estudio sobre el alcance real de la inclusión de tecnologías y la transformación de las prácticas docentes a partir de las acciones formativas de Escuelas de Innovación. Para ello nos preguntamos ¿Cuáles fueron las políticas educativas nacionales en materia de formación docente que acompañaron los programas de inclusión digital y equipamiento informático de las instituciones escolares de nivel secundario? ¿Cómo fue el funcionamiento y desarrollo de Escuelas de Innovación? ¿Qué propósitos, marcos políticos y epistemológicos guiaron las distintas instancias del programa Escuelas de Innovación vinculados a la inclusión de tecnologías y la enseñanza de las Ciencias Sociales?

Para comenzar a dar respuesta a estas preguntas partimos de comprender a las políticas públicas como entramados puestos en acción en el territorio a través de sujetos que se apropian, resisten, resignifican los diversos sentidos de la política pública en cuestión (Aguirre y Porta, 2018). Tomamos como referencia los estudios de Ball (1993, 2012) quien se ha adentrado sobre las formas de investigar las políticas educativas, sus trayectorias y efectos, entendiéndose como procesos que son, de manera muy heterogénea y constante sujetos a interpretaciones, y se imprimen en las formas creativas en que son puestas en acto (más que “implementadas”) en las instituciones y sus aulas (Beech y

Meo, 2016). De esta manera, los sujetos que forman parte de las políticas las interpretan y tienen un accionar activo en su puesta acto poniendo a los estudios sobre políticas públicas educativas ante el desafío de otorgarles una atención especial tanto a estos sujetos como a los diversos contextos en los que se encuentran insertos. Siguiendo a Bohoslavsky y Soprano (2010) podemos concebir a estos sujetos como quienes representan el “rostro humano” del Estado, por lo que se convierte imprescindible superar a las perspectivas más estructurales y normativas de acercamiento al Estado y reparar en las prácticas cotidianas, los diversos ámbitos de interlocución, y en la multiplicidad de contactos sociales en los que participan quienes “son” el Estado.

Por otro lado, en relación a las tecnologías y su vínculo con el ámbito educativo consideramos que en la actualidad se ha incrementado cada vez más la centralidad de las tecnologías para las comunicaciones, la construcción de conocimiento y el desarrollo de la vida cotidiana. Es así que parecen con mayor frecuencia redes sociales o aplicaciones de distintos formatos que mediatizan nuestras acciones diarias, y cuyo acceso y manejo se vuelve prácticamente imprescindible para un desenvolvimiento pleno en sociedad. De esta manera, quienes acceden a cierto tipo de saberes potencian su capacidad para seguir adquiriendo conocimiento y quienes quedan al margen son víctimas de un círculo vicioso que profundiza las desigualdades sociales (Kliksberg y Novacovsky, 2015) por lo que el acceso a la alfabetización digital se vuelve un derecho

por el cual el Estado debe desplegar acciones para garantizarlo.

El ámbito educativo no resulta ajeno a este contexto, no sólo por la presencia ineludible de dispositivos como los celulares en las aulas sino por las características que ha adoptado el acceso a la información desde cualquier lugar o cualquier momento y la posibilidad de la interacción entre pares con el simple acceso a conectividad poniendo frente a los docentes los desafíos propios de estas transformaciones. En ese contexto, ya se ha aprendido que la mera introducción de tecnologías en las aulas tiene un efecto mínimo si no se capacita a los docentes (Burbules, 2011) por lo que educarlos para que adquieran herramientas críticas que les permitan entender las reglas, jerarquías, inclusiones y exclusiones que generan estas nuevas colecciones de saberes (Dussel, 2012) y nuevas formas de producir contenidos, se vuelve una necesidad para las políticas públicas educativas.

Por último, entendemos que actualmente la finalidad más importante de las Ciencias Sociales es la educación de una ciudadanía democrática (Pagés y Santisteban, 2013), es decir, una enseñanza orientada a la formación del pensamiento social para que los niños, niñas y jóvenes puedan decidir libremente qué tipo de ejercicio de ciudadanía desean realizar. De esta manera, la construcción del pensamiento social resulta central para una enseñanza con justicia social (Gutierrez y Pagés, 2018) que pueda establecer las conexiones

necesarias para abordar problemáticas actuales a través del estudio del pasado y proyectar hacia un futuro donde sean superadas. Para abordar esta perspectiva problematizadora, las tecnologías ponen ante nosotros distintas potencialidades educativas como el aumento exponencial de disponibilidad de fuentes de información con variedad en sus formatos y soportes junto con el desarrollo en los estudiantes de nuevas habilidades de investigación, de análisis, y de comunicación; el estímulo a la experimentación con formas de representación alternativas y complementarias a los textos escritos: visuales, auditivas, multimediales, inmersivas; y a nuevas oportunidades para el desarrollo de la colaboración entre pares poniendo el eje en la producción de conocimiento; entre otras (Soletic, 2014).

De esta manera, si consideramos que la alfabetización digital representa un derecho que el Estado debe garantizar a través de políticas públicas de inclusión que tengan su correlato en el ámbito educativo y permitan generar transformaciones en las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales a través de las potencialidades que las tecnologías conllevan, debemos prestar atención entonces a cómo se forman los docentes y qué oportunidades y propuestas genera el Estado para ello.

A modo de cierre de este apartado, vale señalar que desde la problematización de las preguntas de indagación mencionadas en párrafos anteriores y destacando la relevancia de generar instancias de reflexión sobre una de los aspectos centrales para el devenir educativo, nuestra investigación apunta a comprender el alcance de las

políticas públicas de formación docente en inclusión de medios digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir del estudio del plan Escuelas de Innovación, con una perspectiva metodológica que recupera las voces y prácticas de los sujetos protagonistas que formaron parte del diseño, planificación, puesta en acto y recepción de las acciones del plan. En el apartado siguiente, profundizaremos sobre dicha perspectiva y la organización propuesta para las tareas del trabajo de campo.

### **Metodología de trabajo**

Este proyecto de investigación se enmarca dentro del campo de la investigación cualitativa, pretende comprender los fenómenos sociales desde su escenario natural y a través de los significados que las personas les otorgan (Denzin y Lincoln, 2011). De esta manera, se buscará interpretar las políticas públicas de formación docente en ejercicio en inclusión de tecnologías digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en nivel secundario desde el programa Escuelas de Innovación, a través de la recolección de materiales empíricos y la utilización de una amplia gama de prácticas interpretativas interconectadas entre sí. Para alcanzar este objetivo, el enfoque narrativo de la investigación retoma las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño y puesta en acto del plan. Bolívar, Domingo y Fernández (2001) definen a la investigación narrativa como

una subárea dentro de la investigación cualitativa asociada a la recogida de relatos en una situación de diálogo interactivo en que se representa el curso de una vida individual que posteriormente es analizada para dar significado al relato. Según Porta (2011), este enfoque además “permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales” (267).

Atravesada por la disputa acerca del sentido de lo que es investigar y superando cuestionamientos sobre su validez metodológica (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015), la investigación narrativa se convierte en un camino fecundo para adentrarnos en el estudio de las políticas públicas a través de los relatos de quienes protagonizaron dichas políticas. Para Bolívar

El relato narrativo es una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación [...], que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento. [...] Frente a la mera descripción, la narración comporta un encadenamiento de enunciados, que supone que el mundo humano se construye con un sentido, trama o secuencia (2016:348).

En este marco, la organización del trabajo de campo se realizó a partir de la definición de diferentes momentos que se articularon de modo recursivo entre sí. Como punto de partida se propuso un abordaje de los registros oficiales y

documentos públicos por lo que en el primer momento recursivo se optó por identificar a partir del análisis cualitativo documental (Rapley, 2007), las principales características de las políticas públicas nacionales definidas en relación con la formación docente en ejercicio y la inclusión de tecnologías en educación y las líneas generales de acción de Escuelas de Innovación. Se analizaron documentos como la Ley Nacional de Educación, el decreto de Creación del PCI, las resoluciones del Consejo Federal de Educación, las líneas base de seguimiento y evaluación del PCI, los informes de gestión de Escuelas de Innovación, entre otros, poniendo el foco de atención no sólo en lo que dicen los textos sino también en los silencios u omisiones que estos presentan y los modos en que se estructuran y organizan los problemas y planteos abordados (Rapley, 2007).

Este primer momento tuvo una segunda etapa en la que se buscó indagar a los decisores generales de la política educativa nacional. Se realizaron entrevistas en profundidad a quienes cumplieron las responsabilidades a cargo durante el tiempo que el plan se mantuvo vigente. La entrevista en profundidad (Valles, 1999; Robles, 2011) es elegida como técnica de recolección de información para dotar al análisis documental previo con la perspectiva de los decisores a fin de comprender sus vivencias, experiencias o situaciones que los atravesaron durante construcción de los marcos normativos mencionados. Durante este momento metodológico se



realizaron doce entrevistas que involucraron a quienes estuvieron a cargo durante el período de vigencia de Escuelas de Innovación del Ministerio de Educación de la Nación, la Secretaría, la Dirección de Nivel Secundario y áreas de coordinación del PCI de dicho Ministerio, la dirección del Instituto Nacional de Formación Docente, la Dirección Ejecutiva del PCI y otros espacios de gestión afines bajo la órbita ministerial y de ANSES.

Durante el segundo momento se analizó la estructura, organización y funcionamiento del plan a través de las voces de los sujetos que tomaron las decisiones que le dieron origen y lo llevaron adelante. Para este momento se planificó el acercamiento a las distintas Coordinadoras Generales de Escuelas de Innovación, a la Coordinadora del Área de Ciencias Sociales y al equipo de capacitadores. Las once entrevistas realizadas en este momento metodológico apuntaron a contemplar la complejidad del proceso de traducción (Ball, 2012) que como hemos mencionado anteriormente implica la puesta en práctica de una política pública. Con la realización de estas entrevistas se orientaron los esfuerzos a adentrarnos en la experiencia del capacitador, detallar los momentos trascendentales de su vivencia, y descifrar y comprender sus sensaciones significativas y relevantes, a fin de construir paso a paso la experiencia de la puesta en acto del plan.

En este segundo momento y para profundizar sobre las propuestas de capacitación para la enseñanza de Ciencias Sociales en el nivel secundario se analizó también el e-book producido por Escuelas de Innovación el cual contiene

orientaciones para la planificación, desarrollo y evaluación de prácticas de enseñanza que integren las tecnologías en Ciencias Sociales. Este e-book presenta una serie de propuestas didácticas relacionadas con los diseños curriculares, organizadas en secuencias, acompañadas por análisis destinados a favorecer la reflexión docente, y permiten agilizar y analizar el uso de recursos tecnológicos. Este procedimiento descriptivo analítico de la investigación se realizará a través del registro etnográfico multimedial (Markham, 2015; Martínez Ojeda, 2006) contemplando las diversas posibilidades de interacción con textos e hipertextos, imágenes fijas y móviles, y su articulación en una propuesta didáctica.

Finalmente en el tercer y último momento recursivo se trabajó con el análisis de las prácticas/experiencias de las capacitaciones que los decisores indiquen como aquellas de mejor funcionamiento y mayor potencia en sus resultados. Al ser consultados en las distintas entrevistas, los capacitadores señalaron a la provincia de Mendoza como una de las jurisdicciones en la que se alcanzó una dinámica de trabajo sostenida en el tiempo y que permitió lograr producciones de mayor complejidad en sintonía con las políticas desarrolladas para la inclusión de tecnologías desde la misma provincia. Por ello, esta etapa del trabajo de campo tuvo en el centro de la escena a la Directora General de Escuelas y a la Subdirectora de la Dirección de Políticas



de Integración Digital de la provincia, a parte del equipo de capacitación de la jurisdicción y a docentes que formaron parte de las capacitaciones de Escuelas de Innovación alcanzando un total de ocho entrevistas.

Como se puede observar en siguiente cuadro (Figura 1) el trabajo de campo articuló entonces la realización de treinta y un entrevistas que abarcan a decisores y equipos de gestión del Ministerio de Educación de la Nación y de la estructura del PCI dependiente de ANSES, al equipo de coordinación de Escuelas de Innovación junto al área de capacitación de Ciencias Sociales y miembros técnicos de soporte del plan, y por último, al equipo de gestión y capacitación del área educativa de la provincia de Mendoza junto con docentes participantes en las capacitaciones de plan.

Sin pretensiones de profundizar en el estudio del plan desde el contenido de las entrevistas y a fin de centrarnos en la temática a abordar en este trabajo en relación con la vivencia del tránsito

por una investigación doctoral, a continuación realizaremos un recorrido por experiencias atravesadas a lo largo del trabajo de campo a partir de los registros del diario autoetnográfico.

### Experiencias del trabajo de campo a partir del diario autoetnográfico

La investigación narrativa viene a constituirse en camino y posibilidad de brindarle al investigador una suerte de catalizador de sus propios sentimientos, reflexividades y significaciones durante todo el proceso de trabajo de campo, a la vez que habilita la recuperación de las voces y las vivencias de quienes forman parte del universo a indagar. (Porta y Aguirre, 2018). En ese marco, consideramos que la reflexividad del investigador (Guber, 2016) durante el proceso de su trabajo toma un lugar central, en tanto estudiar la política desde un enfoque narrativo aporta nuevas comprensiones, dimensiones y caras invisibles que exigen un nivel de



Figura 1. Mapa del trabajo de campo

reflexividad mayor (Bolívar, 2016). Para ello, los distintos momentos metodológicos de nuestra investigación estuvieron atravesados por la realización de un diario autoetnográfico, entendiéndolo como una autonarración de las propias vivencias y reflexiones del investigador a lo largo del proceso investigativo.

La escritura en el diario nos permitió plasmar diversas situaciones surgidas en el devenir del trabajo de campo. Las entrevistas, los viajes, los imprevistos, las sensaciones, las categorías de análisis y hasta un retrato formaron parte de los registros. En ese sentido, consideramos que releer el diario autoetnográfico y volver a narrar las vivencias atravesadas en el devenir de la tarea del investigador puede significar no sólo un aporte en términos de ejercicio de reflexividad y de análisis de la experiencia sino de dar luz a distintos aspectos de los registros personales que pueden realizarse en el transcurrir de esta fase de la investigación.

Según Suárez (2017), “toda narración o testimonio autobiográfico ya suponen en sí mismos interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida” (p.47), habilitando de esta manera a plasmar en los registros autoetnográficos (R.A.) las sensaciones presentes y las expectativas a futuro.

“Este viaje representa el inicio de una nueva etapa en mi trabajo de investigación y en mi formación. Es el inicio de algo que no tiene una forma definida. Tengo un esbozo en mi cabeza pero con más incertidumbres que certezas” (R.A., 28/11/2017)

Parte importante del trabajo de campo consistió en la realización de treinta y un entrevistas de las cuales en su gran mayoría tuvieron lugar en la ciudad de Buenos Aires y ocho de ellas en la provincia de Mendoza. Definir el recorrido, obtener los contactos de los entrevistados, coordinar los encuentros, disponer los medios para ello, realizar los viajes y concretar las entrevistas, fueron tareas realizadas entre el mes de diciembre de 2017 y julio de 2019. El inicio de ese camino tuvo un primer paso clave en la entrevista a la Coordinadora de Ciencias Sociales de Escuelas de Innovación. Esta entrevista no sólo fue trascendental por haber sido la primera sino por las características propias de la entrevistada en su apertura al diálogo y su predisposición a colaborar con la investigación. Al mismo tiempo, la inexperiencia propia al primer contacto con el campo abrió a reflexiones vinculadas al manejo de los tiempos de la entrevista, la realización de las preguntas y la utilización del grabador.

“Durante toda la entrevista tuve la sensación de que ella ya sabía lo que me interesaba, hacia donde me interesaba que fuera y donde profundizar. (...) Yo me sentí muy cómodo e interesado en escucharla, no llegué a formular ni la mitad de las preguntas del guión ya que con hacer una o dos por núcleo bastaba para que ella se explayara y respondiera por anticipado lo que pensaba” (R.A. 2/12/2017)

“Hice la última pregunta, respondió y le comenté que por hoy era suficiente, que me gustaría volver a encontrarla el

año que viene y apagué el grabador. Gran error. Seguimos sentados y un comentario volvió a reanudar el diálogo mientras yo tenía el grabador apagado. Seguí anotando pero me sentí en contradicción, estaba incómodo al ver que se explayaba en los temas nuevamente y yo no estaba grabando. No debería haber apagado el grabador o quizá no era el momento para finalizar la entrevista si ella estaba dispuesta a seguir charlando.” (R.A. 2/12/2017)

El diario autoetnográfico representa, justamente, la forma en que el investigador experimenta, siente, piensa y vive el proceso de investigación, expresada a través de una narrativa que permite al investigador “explicitar las diversas vivencias, sentimientos, interpretaciones que va registrando y sintiendo a lo largo, no solo del proceso de investigación, sino, particularmente, en el mismo trabajo de campo” (Aguirre y Porta, 2019: 748).

“Abordar las políticas públicas de un gobierno que dejó el poder hace ya dos años es una cuenta contrarreloj, un contratiempo frente a las actualizaciones de la web. Páginas que ya no están, contenidos que son reemplazados, programas reformulados. Este es uno de mis temores, tengo que ubicar además a docentes que hayan participado de las capacitaciones hace cuatro años ¿Se acordarán? ¿Podré encontrarlos?” (R.A. 10/05/2018)

Las anotaciones en el diario permitieron registrar además cómo con el correr de las entrevistas aparecían puntos de tensión o problemáticas que permitieron orientar

hacia allí nuevos cuestionamientos e identificar posibles caminos para la construcción de futuras categorías de análisis.

“Creo haber encontrado un tema en donde las respuestas van a ser distintas pero reconociendo una característica en común: el PCI fue interministerial, allí hay un espacio, un lugar que permite abrir distintas apreciaciones, percepciones y experiencias al respecto. También encontré que lo territorial, la extensión, las distancias, la infraestructura, el clima, y los relieves de un país son dimensiones cruciales a tener en cuenta al planificar y desarrollar políticas públicas.” (R.A. 13/5/2018)

“La política y los tiempos de la gestión. ¿Es necesario un equilibrio? Lo más importante es la foto permanente y la difusión o hacer las cosas bien, a medida, despacio, prueba y después expansión. ¿Qué poner por delante, cómo articularlo?” (R. A. 13/5/2018)

Al reflexionar sobre el papel y el valor que la autoetnografía cumple en la investigación social, Guerrero Muñoz (2014) destaca dentro de una serie de claves metodológicas para su empleo la descripción de las condiciones de investigación y de aquellas variables que afecten la toma de decisiones por parte del investigador principalmente con el acceso a las fuentes, las técnicas de recogida de datos, con la selección de las unidades de observación, estrategias de análisis y orientaciones teóricas empleadas. En nuestro caso, la selección de los espacios donde

realizar las entrevistas por ejemplo fue un aspecto que abrió instancias de consenso con los entrevistados y que generaron situaciones que en ocasiones condicionan la realización de la entrevista en función del lugar seleccionado.

“El lugar donde realicé cada entrevista también era importante. Oficinas de trabajo, cafés, casas propias, distintas espacios donde me recibieron. Los cafés fueron los más difíciles, distracciones, ruido, un grabador que cuesta ubicar lo más cerca posible sin ser invasivos. Las oficinas de trabajo cuentan con material o elementos que a veces se hacen parte.” (R.A. 13/5/2018)

“El lugar tenía muchos inconvenientes, sigo pensando en que lo mejor es evitar los cafés. Era muy agradable pero ruidoso. La avenida, las cafeteras, la vajilla, pero lo peor fue la mesa de atrás. Cuando llegué había una sola persona, sin embargo con el transcurrir de la entrevista fue llegando gente hasta terminar cantando el “feliz cumpleaños” con música y torta incluidas. Las interrupciones fueron permanentes” (R.A. 13/5/2018)

De la misma forma, el registro autoetnográfico habilita a reflexionar sobre nuestro propio desempeño como entrevistadores. En la entrevista “el investigador es un oyente activo” (Patton, 2002) que debe desenvolverse a medida que las cosas van ocurriendo y atento a las características propias del sujeto entrevistado. Siguiendo a Navarro (2009) las entrevistas cualitativas requieren capacidad para relacionarse con otros/as en sus propios términos, siendo necesario

adecuarse y reconfigurar algunas de nuestras prácticas y habilidades en función del desarrollo de la entrevista y la actitud del entrevistado ante ella.

“El contraste entre los entrevistados es inevitable, sentí un “in crescendo” en términos de la personalidad y características relacionales en las entrevistas de este viaje. Comencé con una entrevista donde me respondían con mucha certeza y claridad, pero concretamente, me costó encontrar la posibilidad de diálogo sin salir de la rigidez de la pregunta y respuesta. En segundo lugar, todo lo opuesto, el entrevistado contestaba y hablaba mucho y rápido, pero sin profundizar hacia donde yo le pedía, se iba por las ramas.

Las dos entrevistas que siguieron fueron distintas, sentí que realmente tenían ganas de contarme lo que hicieron, su trabajo, con mayor apertura y profundidad en las respuestas, dando lugar a la repregunta y el ida y vuelta.” (R.A. 24/10/2018)

En este ejercicio narrativo sobre la experiencia en el campo resulta imposible no tener en cuenta al rol de los directores y su participación activa cómo intérpretes también del proceso de investigación y de los devenires de la actividad en el campo. En este sentido nos referimos a las “dimensiones subjetiva y vincular” (Mancovsky, 2009) que implica tanto una inmersión en el campo de saber como el desarrollo profundo de una relación afectiva-profesional entre director/es y tesista.

“(…) el diálogo sobre cómo iba cada entrevista, cómo me había ido. Su actitud refleja el plural de cuando hablo de “nuestra investigación”. Salir y saber que podés mandar un audio y contar lo que sentís o cómo te fue y las primeras impresiones, cómo continuar, una duda, desde lo más sencillo y elemental hasta una discusión profunda sobre cómo continuar el trabajo de campo” (R. A. 13/5/2018).

“Como siempre, terminó la entrevista y le mandé un audio a Luis. Es prácticamente un acto reflejo, salir y mandar mi primera impresión a él y a Sonia, cómo me sentí y qué obtuve o no de la entrevista. Resulta fundamental saber que hay alguien pendiente de lo que uno está haciendo y que funciona como respaldo y consulta permanente” (R. A. 25/5/2018).

Por último, a modo de cierre de este apartado compartimos un retrato (Figura 2) realizado por un artista en un café de la ciudad de Buenos Aires en el mes de mayo de 2018 mientras almorzaba entre entrevista y entrevista y revisaba las tareas pendientes. Transitar el trabajo de campo resultó en definitiva, adentrarse a afrontar lo inesperado, lo imprevisto, en el marco de un plan y un acompañamiento permanente con la apertura de realizar un recorrido con una dirección clara pero con un camino por construir.

### Reflexiones finales

Habitar los sentidos de la investigación narrativa nos permite adentrarnos en las historias de los sujetos, en sus vivencias y recorridos personales, para desde allí reconstruir los devenires de la

política pública objeto de estudio de nuestra investigación. A partir de sus relatos ha sido posible adentrarnos en dinámicas de gobierno, de gestión, de la política y su interpretación, de vínculos intergubernamentales e interpersonales, que dan cuenta desde una profundidad mayor al mero análisis normativo para interpretar una política pública de formación docente con inclusión de medios digitales para la enseñanza de Ciencias Sociales como ha sido Escuelas de Innovación.

En ese recorrido, el investigador se introduce en el campo e interactúa con sus informantes, al mismo tiempo que reflexiona, actúa y transforma su propia



Figura 2. Retrato

práctica. Para ello la realización de un diario autoetnográfico que pueda dar cuenta de los registros de ese proceso, resultó una actividad fundamental para volver sobre los distintos momentos atravesados durante la investigación y habilitar espacios que permitan repensar nuestras prácticas de indagación y de relación con los sujetos a quienes nos acercamos. En este trabajo en definitiva, hemos intentado dar cuenta de estas perspectivas de abordaje de un proceso de investigación al recuperar el recorrido propio desde algunos de nuestros registros autoetnográficos.

## Notas

(1) Profesor y Licenciado en Historia (UNMdP). Becario interno doctoral de CONICET. Miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHICS) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED-UNMdP). Doctorando en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación de la UNR.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. (2018). "La formación docente en Argentina el caso de los denominados Polos de Desarrollo. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales (2000-2001)". Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Rosario
- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). "Sentidos y potencialidades del registro (auto)etnográfico en la investigación biográfico- narrativa". *Linhas Críticas*. 25. 738-757 .
- Ball, S. J. (1993). "What is policy? Texts, trajectories and toolboxes". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13 (2), 10-17.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Londres: Routledge.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). "Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23).
- Bohoslavsky E. y Soprano G. (eds.) (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*. Buenos Aires, Prometeo.
- Bolívar, A. (2016). "Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto) biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional". *Revista Internacional De Educação Superior*, 2(2), 341-365.
- Bolívar, A., Domingo J. y Fernández C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. La muralla.



- Burbules, N. (2011) “Entrevista a Nicholas Burbules”. En Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (comps) *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos*. Buenos Aires: ANSES.
- Denzin N. y Lincoln Y. (2011.) *Manual de investigación cualitativa. Vol I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Dussel, I. (2012). “La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época”. En Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós
- Guber, R. (2016). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guerrero Muñoz, J. (2014). “El valor de la autoetnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa”. *Azarbe*. 1(3), 237-242.
- Kliksberg, B y Novacovsky, I. (2015). *Hacia la inclusión digital. Enseñanzas de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Granica.
- Markham A. (2015). “Los métodos, políticas y lineamientos éticos de representación en la etnografía online”. En Denzin y Lincoln (comps.) *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Macovsky, V. (2009). “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral”. *Revista argentina de educación superior* N°1, pp 201-216. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6485547>
- Martinez Ojeda (2006). *Homo digitalis: Etnografía de la cibercultura*. Bogotá: Uniandes – Cesó.
- Navarro, A. (2009). “La entrevista: el antes, el durante y el después”. En Meo, A. y A. Navarro (comps) *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Omicron System
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Porta, L. (2011). “Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior”. En Pisano, M., Robledo, A. y Paladini, M. (comps.). *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- \_\_\_\_\_ (2015) “Narrativas sobre la enseñanza en torno a la “didáctica de autor”. Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria”. *Revista del IICE*. 1(37) 41-54.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2018). Autoetnografía como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigação narrativa. En Guedes, A y Ribeiro, T. (comps.) *Pesquisa*,

*alteridade e experiênciã: metodologias minúsculas*. São Paulo: Papirus.

Rapley, T. (2007). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Robles B. (2011). “La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico”. *Cuicuilco*, 18 (52), 39-49. México DF: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Suárez, D. (2017). “Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos: La documentación narrativa de experiencias en la escuela”. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 48 60.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis

Yedaide, M. M.; Álvarez, Z.; Porta, L. (2015). “La investigación narrativa como moción epistémico-política”, *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 13, núm. 1, enero-junio, pp. 27-35 Universidad de San Buenaventura Cali Cali, Colombia.





## La crítica existencialidad de lo enseñoaaprendido The existential criticism of enseñoaaprendido

Diego García Ríos<sup>1</sup>

### Resumen

En esta poesía se encuentra condensada la historia natural que llevó al autor a pensar y desarrollar su tema de tesis de maestría en práctica docente, la cual se titula: “Práctica docente y pensamiento crítico. Estudio interpretativo sobre las representaciones, discursos y prácticas de los residentes de geografía de la ciudad de Mar del Plata”. Dentro de estos versos se podrá identificar cómo la crítica, en tanto lectura de la negatividad y práctica de la reflexión y la transformación, ha atravesado su vida desde que era un joven universitario con ciertas inquietudes y que hoy, luego de once años de ejercer la docencia y de haber sentido que la crítica ha estado más o menos cerca de sus lecturas, decide trasladar esa -hermosa- responsabilidad a

### Summary

In this poetry, the natural history that led the author to think and develop his master's thesis theme in teaching practice, which is entitled: “Teaching practice and critical thinking, is condensed. Interpretive study on the representations, speeches and practices of the geography residents of the city of Mar del Plata”. Inside these verses it will be possible to identify how criticism, as a reading of the negativity and practice of reflection and transformation, has gone through his life since he was a young university student with certain concerns and that today, after eleven years of teaching and having felt that the criticism has been more or less close to his readings,

sus residentes de la práctica, mediante dispositivos de acompañamiento que permiten desarrollar la reflexión crítica en la formación docente.

**Palabras clave:** práctica docente crítica; reflexión; geografía; residentes.

he decides to transfer that - beautiful-responsibility to his residents of the practice, by means of accompanying devices that allow to develop the critical reflection in the teacher training.

**Key words:** critical teaching practice; reflection; geography; residents

Fecha de Recepción: 29/09/2019  
Primera Evaluación: 04/12/2019  
Segunda Evaluación: 13/12/2019  
Fecha de Aceptación: 29/12/2019

### **PRE POEMA -o lo que nos motiva-**

IRA: El escepticismo y la mirada crítica, el compromiso apasionado con el aprendizaje, la motivación de saber que tú estás descubriendo territorios nuevos.

El profesor necesita ser un aprendiz activo y escéptico en el aula, que invita a los estudiantes a ser más críticos y curiosos...y creativos.

PAULO: ¡Exactamente! Y otra cuestión es que, cuando debemos separar el hecho de *producir* conocimiento del de *conocer* el conocimiento existente, las escuelas se transforman fácilmente en espacios para la venta de conocimiento, hecho que corresponde a la ideología capitalista.

(Freire y Shor, 2014:74)

La práctica docente es una tarea artesanal (Alliaud, 2017) que se (re) construye de manera constante. Y cuando un profesor, tan acostumbrado a las maleables ocupaciones cotidianas de sus actos educativos en los diversos contextos, traslada sus vivencias, saberes, interrogantes y miedos hacia un nuevo reto formativo, podríamos asegurar que lo *enseñaprendido*, esa entelequia del desafío incansable, amplía los horizontes de su acervo hacia nuevos campos del disfrute.

En este sentido, la adquisición de renovados contenidos en el marco de un posgrado -maestría, en este caso- debe permitirles a los docentes reconocerse como intelectuales (Giroux, 1997) que sean capaces de asumir su potencial como académicos y profesionales

activos, donde puedan situar sus conocimientos y nuevos aprendizajes en los espacios donde insertan su tarea. Y esta característica, con el transcurrir de los seminarios, las lecturas y las discusiones entre pares, es la que permitirá desarrollar los sentidos de la reflexión docente crítica. La verdadera reflexión, según Schön (1992), es un proceso que se basa en saberes teóricos que necesitan de la práctica para aprender cuándo y cómo utilizarlos. Para que los principios de la crítica que postula cada una de las ramas del conocimiento tengan lugar en la práctica, es necesario colocar todos los factores de la experticia docente al servicio de la reflexión, la complejidad y la emancipación de sus enseñanzas. La relación teoría-práctica debe ser, entonces, un proceso dialéctico que se retroalimenta a partir de la reflexión de los profesores, y es allí donde se genera el conocimiento profesional en la docencia (Sanjurjo, 2011).

Este proceso reflexivo inauguró en mi condición profesoral la posibilidad de (des) naturalizar las clases para ponerlas en el centro de la escena, a la hora de pensarlas, diagramarlas, implementarlas y volver a pensarlas. El presente trabajo refiere a la idea de existencialidad por el hecho de que la gimnasia intelectual basada en estos procesos es más propicia para el desarrollo de la crítica como tarea cognoscitiva del *ser*. Huergo (2010) afirma que para que se origine una situación crítica debe generarse un “obstáculo epistemológico” frente al

cual se necesitan “vasijas(1)<sup>1</sup> nuevas” para experimentar una ruptura epistemológica que sea capaz de transpolarse a la dinámica social, puesto que las rupturas en la comprensión y en el pensamiento están en estrecha relación con quiebres en el campo sociocultural y en las prácticas sociales. Por ello, si continuamos con la misma metáfora del autor, la tarea artesanal de reflexión-acción permanente debe ser una muestra de aquel pensamiento cristiano antiguo que rezaba que “nadie puede echar vino nuevo en vasijas viejas” (Hurgo, 2010).

Sin más preámbulos, presento a continuación este entretejido de palabras, devenidas en acción poética, que condensan todo el proceso recorrido en los cuatro años que transité dentro de la Maestría en Práctica Docente de la Universidad de Rosario.

**POEMA -la esencia de la docencia-  
*La crítica existencialidad de lo enseñaprendido***

Tautológica escucha en mis tiempos de estudiante  
sobre una crítica encriptada que nunca  
lograba amanecer,  
traicionando, así,  
el lenguaje de la emancipación  
verdadera.

Una a una, como pájaros de cemento,

1 Marcos teóricos,  
racionalidades prácticas.

iban cayendo  
mis posibilidades de comprensión,  
al momento que se entretejió en mi  
trayectoria  
una aduana de preguntas  
sobre los fundamentos de la crítica  
que estipulaba un alto en mi condición  
profesoral formativa:  
¿Qué alcances tiene esa expresión?,  
¿cuán emancipadora puede ser?,  
¿qué características debe tener ese  
docente?

Entonces empecé a pensar...  
a pensar como lo hace el sol cuando  
se piensa sol,  
a interrogarme y buscar caminos  
que me vinculen con la geografía del  
compromiso  
y con la docencia que me haga sentir  
docente.

Inauguré un ciclo en mi condición  
que me llevara por los designios del  
florecer. Que me enseñara a  
reflexionar.  
A actuar. A sentir que no podría hacer  
otra cosa.

El arremangue en el barrio, las lecturas  
en paralelo,  
las discusiones bizantinas de la utopía,  
la indignación como modo de vida;  
signaron mis razones e intenciones

(de) construir la crítica aún donde reinaba el instinto primitivo.

Levantar la baldosa de mis adentros, donde aún anidaba una biografía oscurantista que solo reclamaba la pasividad en ambas costas del escritorio.

Desamparo de la graduación, en que la formación docente

se entrevera con el barro revuelto de la trinchera,

allí donde el abandono del Estado muestra su mejor versión.

Agrupamiento desde el corazón, urgido por lo urgente,

pidiéndole a súplicas a un Freire que remonte esta situación:

que venga, que vea, que huelga, que escuche, que se frustre,

y corrobore que el oprimido duele (y también hiere).

Planificaciones, lecturas clínicas, material de trabajo emancipador,

suponían el presente de la crítica que menos me imaginaba:

el de llegar a la conclusión de que, a pesar de los párrafos grabados en piedra,

que afirman que la docencia es una profesión social,

es a la vez muy solitaria y proletaria.

Era necesario que la crítica acumulada y *vivida*

sea convertida en reflexión, en estudio y finalmente...

en *acción*.

Academia que golpeó a mi puerta luego de años de alejamiento, me propuso la *reflexión-acción-reflexión-acción*

que tanto me desvelaba, para convertirla en lírica, en contexto, en *texto*.

Comencé a pensar que la descripción no es reflexión,

que el panfleto es el oscuro espejo de la crítica,

y que la ronda es...la ronda.

Entonces, ¿dónde hallar la crítica en la práctica docente?,

¿qué hacer con todas esas lecturas?, ¿cómo actuar en las escuelas del dolor?;

me preguntaba mi otro yo,

cada vez más subjetivante y ansioso por una respuesta.

Recordé que el propio diseño curricular,

huero de la crítica,

reconoce que el sistema educativo es como un elefante de lata,

al que ni cosquillas le hacen los impactos de los proyectiles,

porque las prácticas seniles no comprenden

de cambios paradigmáticos ni nuevos

enfoques.

La decadencia es...la decadencia.

Por mi parte, era consciente de que  
trabajar

con la senilidad supondría una caída en  
abstracto,

junto con las palabras de mi director,  
quien,

entre verdes hojas de la sugerencia,  
me dijo que las tesis con dedo señalador,  
no vuelven a este mundo mejor.

Oteé hacia el futuro:

la formación, la juventud,

la posibilidad.

Serían ellos,

los practicantes de la esperanza,

los guerreros de la didáctica,

del bolso cansado,

de la planificación trasnochada,

de la expectativa inmarcesible;

los navegantes de mis ríos de tinta.

Sorprendentes entrevistas,

verdaderos imperios de la reflexión y la  
emoción,

donde las entrañas de lo biográfico y la  
necesidad de lo formativo,

se funden en palabras del sentir.

Asmática residencia en el desvelo,

donde se activa la perilla profesoral,

convierte a los profesores en formación  
en hurgadores del sentido,

del bienestar,

Y de...¿la crítica?

Crítica que tanto enunciaste,

tanto prometiste,

tanto escribiste,

tanto necesitamos.

¿En qué se hace presente?

¿en la geografía de lo cotidiano?,

¿en la estrategia aerostática?

¿en la forma -siempre paciente- de  
concebir al alumno?

¿en la península evaluativa de los  
procesos?

¿en qué?,

¿en qué, Giroux?, ¿en qué, McLaren?,

¿en qué, Harvey, o los compañeros de  
militancia gremial?

Elementos coadyuvantes a la  
hermenéutica

mas no a la emancipación,

cierran el círculo de la comprensión,

en que los estudiantes se piensan

y repiensen, y vuelven a pensar,

como agentes de cambio.

La biografía en la residencia

carga en sus espaldas con un peso

absolutamente proporcional

al lastre de su pasado.



Es como un saco pugilístico  
al que los practicantes deben golpear  
para construir la crítica.  
Pero ese peso no es tan muerto,  
reincide, se balancea,  
pendula, regresa,  
a veces más, a veces menos,  
pero está. *Allí* está.

Es necesario que la superación  
de la crítica adquiera sentido  
desde lo subjetivo propio  
hasta lo subjetivo ajeno.  
Develar el mundo,  
que a los alumnos *les duela* el mundo,  
que esos jóvenes descubran las causas  
de todos los dolores, dominaciones,  
crueldades,  
malestares e injusticias que lesionan al  
mundo,  
los hace más próximos a la crítica.

Pero si de superar hermenéuticas se  
trata,  
deberán, pues, fabricar sus ideas y  
posibilidades,  
no traicionar sus pensamientos y  
banderas,  
direccionar sus acciones y estandartes,  
hacia el cambio social.  
Solo en la emancipación  
radicará la carta de la liberación;  
y la búsqueda de ese anhelo fulgurante,

algarrobo letal de mi felicidad,  
será aquel que me permita  
dar cuenta que, por lo menos,  
camino en la dirección correcta.

Porque, en definitiva,  
enseñar discurre en el mismo  
riel que aprender.

La crítica, viejo martillo de mi  
existencia,  
enarbola en mis pensamientos  
el vocablo de lo *enseñoaaprendido*;  
No ya para hacer una tesis  
a la que el tiempo irá enterrando de a  
poco,  
ni para presentar trabajos en tertulias  
académicas,  
ni en congresos del encandilamiento;  
sino para reafirmar en mí  
una condición:  
el ineludible orgullo de ser  
*Profesor*.

### **POST POEMA -o lo que podemos hacer con él-**

Resulta dificultoso recoger las  
anteriores palabras para ofrecer una  
conclusión sobre este recorrido de  
pedagogías maestrandas. Luego de  
un período muy intenso, marcado por  
el compás académico que signaron  
las entregas formales de los trabajos  
y el corset que supone el formato APA  
para la presentación de una tesis, mi

mente reclamaba un esparcimiento para seguir haciendo lo que me gusta: escribir; pero ahora, en otros términos. Necesitaba retrotraer mi escritura a los orígenes de mi *existencialidad* y encontrar conexión con lo *enseñaprendido* en todo el proceso de la maestría. Y es por ello que decidí emprender el camino del verso poético para recuperar el lapso vivido.

Arte y academia no deben separarse, así como tampoco deben hacerlo las técnicas de investigación con la diversión y el disfrute de las personas que las llevan adelante. Vinculo lo cualitativo y lo biográfico (Bolívar *et al*, 2001) con esa condición inexorable que poseemos los sujetos que habitamos las ciencias humanas: sentir el sufrimiento y la injusticia en lo más profundo de nuestro existir, y en torno a ello, colocar todos los esfuerzos de nuestra función docente para mejorar esas condiciones. Y allí es cuando aparece la crítica: ese pájaro que nos picotea toda vez que claudicamos en nuestra misión fundamental. Esa crítica de la esencialidad la necesitamos para nosotros mismos y para nuestros

estudiantes, teniendo que indagar en la hermenéutica (Viniestra Velázquez, 2002; Wacquant, 2006; Balaguer Mora, 2018) para luego transformarla en crítica emancipadora (Caggiano y Grimson, 2005; Wacquant, 2006). Porque, como dice Freire (2014), como docentes fundados en la crítica, debemos abandonar la fácil dicción de palabras basadas en la reproducción, declaradas hacia un público -supuestamente- entendido, para lograr *producir* un conocimiento escolarmente riguroso que les permita a los estudiantes, ya no recitar palabras dulces a los oídos del profesor, sino para que puedan utilizar las palabras, las clases, las lecturas, los aprendizajes con los compañeros y profesores, como herramientas que les permitan emanciparse -dirían los autores trabajados en la tesis- o como experiencias y sentires que hagan que *les duela el mundo* e intenten cambiarlo desde su lugar de jóvenes sujetos -diría el autor de estos humildes versos-.

### Notas

(1) Profesor de Geografía (UNMDP) y especialista en educación y TIC. Maestrando en Práctica Docente (UNR) y capacitador de profesores de geografía (CIIE) de la provincia de Buenos Aires. Asimismo, es profesor de la residencia de profesores de geografía en la UNMDP y el ISFD N° 19. Ha escrito el libro "El arte de los recursos didácticos en el aula de geografía" y es profesor en escuela secundaria. [cieegeografia@gmail.com](mailto:cieegeografia@gmail.com)

### Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.
- Balaguer Mora, P. A. (2018). Geografía crítica y pensamiento crítico. *Actualidades pedagógicas*, 73-95.

- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La muralla.
- Caggiano, S., & Grimson, A. (2005). Antología del pensamiento crítico argentina contemporáneo. Buenos Aires: CLACSO.
- Carr, W. (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: 2015.
- Freire, P., & Shor, I. (2014). Miedo y osadía. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas. México: Siglo XXI.
- Huergo, J. (2010). Hacia una crítica de las prácticas dominantes. La Plata: DGCyE.
- Pagès, J. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuaderno de Educación N° 72, Abril – mayo. Sección Desarrollo Profesional. Universidad Alberto Hurtado, Chile.*
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis*, 22-32.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Viniegra Velázquez, L. (2002). Educación y crítica. México: Paidós.
- Wacquant, L. (Febrero de 2006). Pensamiento crítico y disolución de la doxa. (R. Antípoda, Entrevistador).



# La co-formación de la identidad doctoral: reflexiones en torno a mis vivencias<sup>1</sup> The co-formation of the doctoral identity: reflections on my experiences

Graciela Flores<sup>2</sup>

## Resumen

En este artículo expreso reflexiones en torno a mis vivencias durante el trayecto formativo correspondiente al Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación (UNR). Mi narrativa vincula vivencias personales con aportes de la filosofía, de allí emergen algunos ejes de pensamiento: la identidad doctoral como identidad narrativa que deviene como tal en una escena narrativa donde la ética es relación, la formación como co-formación donde las relaciones intersubjetivas son centrales, la patética de la formación donde intervienen las afecciones, y las peculiaridades del vínculo pedagógico entre director y doctoranda según mis apreciaciones experienciales.

**Palabras clave:** Co-formación; narratividad; identidad doctoral; vínculo pedagógico

## Summary

In this article I reflect upon my own career path as a postgraduate student in the School of Humanities and the Arts, at Rosario State University (UNR), Argentina. My narrative combines personal experience and philosophy to give birth to some core dimensions, namely, doctoral identity as the result of a narrative scene where ethics is relational, education becoming coeducation as the product of intersubjectivity, the pathos in training which implies affection, and the particular traits of the pedagogic bonds between the student and tutor.

**Keywords:** Coeducation; Narrativity; Doctoral Identity; Pedagogic Bond

Fecha de Recepción: 22/10/2019  
Primera Evaluación: 28/11/2019  
Segunda Evaluación: --  
Fecha de Aceptación: 12/12/2019

## Introducción

El presente artículo se basa en un proceso reflexivo en torno a mis vivencias como doctoranda durante el trayecto académico correspondiente al Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), que culminara en la defensa de mi tesis doctoral titulada “Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, defendida el 23 de abril de 2018 en Rosario.

El sendero recorrido desde el inicio del doctorado hasta su defensa pública significó un tránsito singular que visto en retrospectiva me permite afirmar que el significado subjetivo de dicho sendero es múltiple: incluye pero excede ampliamente el conjunto de acciones estratégicas orientadas a la meta académica, constituye un plano vital de sinuosos y a veces laberínticos trayectos personales que entraman aprendizajes de diversa índole que en este espacio intentaré mostrar. Los aprendizajes a los que aquí me referiré no se circunscriben a la construcción de conocimiento en el sentido que se entiende habitualmente, se trata más bien de una dinámica de transformación subjetiva y por lo tanto identitaria que *altera* la identidad, es decir, la remueve, renueva, reforma, trastoca y muy específicamente conforma, siempre en la relación compleja del sí con la otredad. No existe un individuo en soledad que se convierte en doctor/a exclusivamente mediante su esfuerzo intelectual, es más, partiendo de mis vivencias y sin recurrir a aportes teóricos,

puedo afirmar que la existencia de tal sujeto aislado es especialmente imposible cuando la investigación adopta el enfoque interpretativo-narrativo en la investigación educativa.

En primer lugar es menester explicitar que mi estudio interpretativo articuló metodológicamente el enfoque biográfico-narrativo y la etnografía educativa, esto implicó mi presencia en las aulas de dos profesoras memorables (Cristina de la carrera de Letras y Cecilia de la carrera de Filosofía) durante todas las clases de un cuatrimestre y la utilización de instrumentos y técnicas variadas (registro de clases mediante grabaciones de audio, video y cuaderno de campo; entrevistas flash a estudiantes, adscriptos, profesoras, becarios; encuestas a estudiantes; grupos focales con adscriptos; varias entrevistas de focalización a las profesoras, entre otros). Puesto que existen varias publicaciones del GIEEC (Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales) que abordan en profundidad diversas dimensiones de la metodología narrativa y puesto que mi intención en este espacio se orienta a reflexionar en torno al sentido vivencial no me explayaré en las características de la mencionada articulación metodológica.

Por su sentido singular sí aludo a mi “dispositivo hermenéutico” (así denomino al marco teórico-conceptual entramado con los antecedentes investigativos) porque el mismo refleja mi pasión por la Filosofía y por la Educación, para ser más precisa, mi interés apasionado

por el filosofar y el educar. Este dispositivo hermenéutico está conformado por contribuciones de la Filosofía y de la Pedagogía, especialmente he recurrido a la Ética que como Filosofía Práctica que se ocupa del obrar humano, de las formas en que los sujetos actúan en el contexto de cierto *ethos* y contribuye a elucidar los sentidos de las tendencias y disposiciones que fundamentan el obrar y los aspectos por los cuales se aprueba o se impugna ese obrar, y también permite tematizar el lenguaje ético que se plasma en términos como “sinceridad”, “responsabilidad”, “compromiso” (entre muchísimos otros) que suelen entenderse como valores morales correspondientes a cierta moralidad. He explorado bibliográficamente en profundidad una diversidad de obras filosóficas que me permitieron bucear en un magma de significaciones que distan notablemente de lo que el sentido común entiende por “moral” o “moralidad”, esto significó un posicionamiento claro que expresó fielmente la distancia entre un enfoque moral o moralizador y un enfoque estrictamente ético, que como tal, desemboca en un enfoque ético-político de la enseñanza y una concepción ético-política del sujeto *en* la educación.

Lo anteriormente expuesto era un requisito indispensable en mi investigación, puesto que mi objetivo general era “comprender la dimensión ética de la enseñanza universitaria”.

En cuanto a la dimensión metodológica, debido a la complejidad de la investigación interpretativa la explicitación de un claro posicionamiento resultaba pertinente. Por tratarse de un estudio interpretativo

me aboqué a profundizar la dimensión epistemológica de la metodología interpretativa-narrativa, explorando desde cuestiones específicas del paradigma cualitativo hasta el estatuto epistemológico de las narrativas, incluyendo aspectos como la racionalidad, la resignificación de la objetividad en sentido crítico y en sentido hermenéutico, profundicé tópicos de la perspectiva interpretativa-narrativa en la investigación educativa, exponiendo antecedentes que inciden a modo de nexos entre hermenéutica y narratividad, enfoqué el problema de la relación entre la inteligibilidad del sentido y la reflexividad del sujeto y el problema de identificar que el acto de hacer-relato no significa una estructura estática sino una elaboración de la trama mediadora donde el acontecimiento no es una incidencia sino un componente narrativo. Entramé aportes en torno a la hermenéutica que muestran que no hay un sentido fijo ni de lo que es la interpretación ni de cómo se produce, así como no hay “una” hermenéutica. Asumí el compromiso epistemológico de mostrar en qué sentido se puede hablar de hermenéutica en la investigación educativa donde el intérprete que intenta comprender la construcción de sentido no es el simple realizador de una reconstrucción de algo dado.

Luego de esta breve alusión a mi modo filosófico de enfocar mi estudio, me referiré a mi experiencia como doctoranda. En primer lugar cabe aclarar que como docente investigadora y como ser en el mundo sostengo una convicción: es preciso recobrar el valor



de lo vivido, y el presente espacio es una oportunidad que me permite recobrar el valor de lo vivido, de lo vivido por mí con otros, durante la experiencia investigativa(3). Y esa convicción ha sido el motor de mis decisiones investigativas, en todas ellas puse en juego razón y pasión; como dicen algunos filósofos, lo racional y lo emocional son complementarios, el racionalismo a ultranza que desprecia sentimientos es tanto irracional como ilógico, la perspectiva antropológica que caracteriza al ser humano como animal racional y desprecia sus pasiones como algo negativo que debe ser dominado ya ha sido suficientemente cuestionada y superada, *logos* y *pathos* se conjugan en cada obrar, como lo hacen en la enseñanza, según he podido aprender durante mi estudio. Entonces el sentido de mis reflexiones en este artículo puede comprenderse mejor recurriendo a un filósofo de la educación cuya obra admiro: “Algo es valioso mucho más que por las razones lógicas que podamos ofrecer, por la emoción que nos provoca” (Mèlich, 2006, p. 29).

Así como en todos los niveles educativos la educación es transformación, también lo es en la formación doctoral. Me interesa destacar que es la propia identidad del tesista lo que se va transformando en la búsqueda de comprensión de los otros (los protagonistas de la investigación), de lo que esos otros creen, piensan, sienten, dicen y hacen. Ese cúmulo de “materiales” muestra vivencias que dan cuenta del modo existencial en que *se da a sí mismo* quien enseña, y es por esta entrega a la alteridad de los estudiantes que las profesoras memorables, como

dijo una alumna entrevistada, dejan una *marca* en cualquiera que asista a sus clases. Como investigadora así lo viví, fui marcada por la práctica docente de ambas profesoras. Mi estudio interpretativo me transformó como investigadora y como sujeto en situación, la resignificación dusseliana del término “sujeto”, como corporalidad viviente intersubjetiva (Dussel, 2010), expresa adecuadamente el modo en que una experiencia de aprendizaje como la vivida, *altera* lo que uno es con otros.

Las categorías *in vivo* construidas durante la tesis, que integran los hallazgos, dan cuenta de la amalgama logopática y ético-política que constituye la enseñanza; esos hallazgos me permiten afirmar rotundamente que valió la pena lo vivido: el desasosiego de algunas etapas, la sensación de estar ante una tarea interminable y a la vez inalcanzable, la inseguridad experimentada cuando costaba hilvanar y objetivar ideas, la vivencia de caos antes de arribar a la versión final de cada categoría, la infinidad de revisiones y correcciones a las que sometí cada capítulo. Valió la pena lo vivido porque el sentido no se agota en un logro académico.

El posicionamiento reflexivo, crítico, y sensible en el tratamiento de los materiales contribuyó a una práctica hermenéutica que arrojó múltiples sentidos en torno a la dimensión ética de la enseñanza, pero este posicionamiento incluyó la autocrítica y la autoexigencia, así sobreviví

la autointerpretación. Cada instancia investigativa fue oportunidad de revisión y resignificación de mis propias ideas, creencias y emociones, así la tarea como doctoranda fue removiendo sedimentos del propio espacio existencial, ya sea como sujeto vinculado con la docencia, como sujeto investigador, como sujeto que va deviniendo otro, ética y ontológicamente.

La alteridad de la población investigada se fue alojando en la identidad personal, volviendo cambiante, inestable y dinámica esa identidad doctoral.

### **Identidad doctoral y escena narrativa**

La alusión a la identidad doctoral se vincula con la noción “identidad narrativa” que se opone a la concepción sustancialista de la identidad, y es planteada por Ricoeur (1996) y por MacIntyre (2008) quienes coinciden en lo concerniente a la “unidad narrativa de una vida” como la idea de una concentración de la vida en forma de relato.

No hay ninguna mención en mi tesis a lo que denomino aquí “identidad doctoral”, se trata de un concepto que me permite mostrar el impacto que mi tránsito como doctoranda ha obrado en mi identidad, de modo tal, no se trata de ninguna etiqueta clasificatoria, universal, generalizable. Quienes realizamos investigación narrativa coincidimos en que los relatos, su comprensión e interpretación, nos permiten acercarnos a los sentidos y significados subjetivos que contribuyen a la construcción de conocimiento. En el ámbito educativo lo singular y lo colectivo se entraman, del mismo modo se entrama la alteridad en la identidad narrativa.

El enfoque narrativo de la identidad reivindica la historicidad de la subjetividad y la acción del sujeto quien construye su propio relato de sí mismo. Para la hermenéutica los seres humanos no poseen identidad sustancial, sino que están transformándose en todo momento, frente a los posicionamientos metafísicos la hermenéutica sostiene que es inevitable interpretar, comprender, traducir, recrear, como dice Mèlich (2011), si hay un estado natural en la vida humana, es este *ser en mediaciones, interpretaciones, traducciones*.

El ser humano está obligado a narrar. Cada uno de nosotros es un *homo narrans*, esto es, un ser enredado en historias, porque es un ser que vive en la tensión entre lo que hace y lo que le sucede. Solamente a través de la narración, del relato siempre dinámico y cambiante de nuestra existencia, cada ser humano puede inventar el sentido de su vida. Y es a través de las narraciones que nos cuentan y que nos contamos como configuramos nuestra identidad, una identidad siempre en devenir, siempre provisional (Mèlich, 2006:44).

Considero que la formación doctoral, por lo menos en mi caso, puede considerarse “educación narrativa” (Mèlich, 2011) porque como tal se centra en un modo de entender la razón como no exclusiva ni excluyente, sino como “razón narrativa” que es razón imaginativa, capaz de narrar e inventar sentidos en plural, porque nunca hay en la vida humana un único

sentido, sino sentidos distintos, incluso contradictorios. Destaco la *razón narrativa* porque contrasta con la “razón instrumental” y porque no es una razón que conoce la verdad *a priori*, más bien, es una razón que *padece experiencias*, que “está abierta a la sorpresa, al cambio, en una palabra, a la alteridad, al acontecimiento del otro. Por eso es una *razón ética*, atenta a la palabra del otro” (Mélích, 2006, p. 27) y así es que la ética es insoslayable, dado que los seres humanos somos *relacionales*.

La ética es relación, es el choque con la realidad del mundo y es encuentro con la realidad de los demás, presentes y ausentes, visibles e invisibilizados, en definitiva, la ética “es la experiencia del otro” (Mélích, 2006: 61). Puesto que somos lo que somos por las relaciones que creamos con los otros la memoria se sitúa en el centro de una filosofía de la educación. Una educación sin memoria además de no tener en cuenta al otro sería una educación sin responsabilidad. La etapa formativa correspondiente al doctorado es un aporte a la memoria. Afortunadamente se pudo rescatar el valor de la enseñanza de las profesoras en tiempo oportuno. *Kayrós*, podría decirse, porque en 2016 una de ellas dejó las aulas cuando obtuvo su jubilación. Rescatar el modo de enseñar de profesoras memorables así como las voces de sus alumnos, becarios, adscriptos, compañeros de cátedra, es un modo de reconocimiento.

Si bien aquí no discutiré si la ética precede a la ontología, es menester aclarar que para Lévinas (2001) la ética es anterior a la tematización del conocer y la responsabilidad por el prójimo es pre-judicial, incluso es previa al otro como

ciudadano, la obligación frente a otro es anterior a todo contrato (p. 281). En ese contexto el filósofo piensa que en la cultura occidental el *lugar del sentido* se mantiene en *el saber*, en esa relación lo Otro es despojado de su alteridad, porque se hace interior a *mi saber*. Esta “cultura del saber” es pensamiento de lo igual, en ella se garantiza la identidad, “el sujeto persiste en su identidad sin que lo otro pueda ponerle en cuestión o desconcertarle” (Lévinas, 2001, p. 211). Con satisfacción puedo afirmar que el trabajo realizado se aparta rotundamente de esto y resuena en otra dimensión, que no opera por reducción, conversión o asimilación de lo Otro a lo Mismo, más bien se acerca a lo que el mismo Lévinas (2001) propone, una “cultura ética” donde el otro no haya sido previamente reducido al Mismo, como “parecido” a mí. En esta cultura ética, en oposición con la cultura moderna del saber y de la técnica, la presencia del otro *despierta en la identidad del yo* la responsabilidad intransferible respecto de otro, que no es un dato de la experiencia que instauro el pensamiento “de”, a modo de *ego cogito cogitatum* husserliano.

Complementando lo dicho hasta aquí afirmo mi creencia en la existencia de un *ethos* doctoral o *ethos* del doctorando, que es relacional y se conforma en la cambiante relación consigo mismo y con los otros durante la con-vivencia con los sujetos que protagonizan su estudio, con el director que lo acompaña y con sus propias ideas, sentimientos, interpretaciones y juicios valorativos

sobre su propio quehacer.

Pero es con la ayuda de la filosofía spinozista que finalizo este apartado, para mostrar mejor la identidad doctoral y el *ethos* doctoral. Entramado de *philautía* (que no puede entenderse aislada de la *philia*) *conatus* y pasiones alegres caracterizan el *ethos* doctoral y el dinamismo de la identidad doctoral. La *philautía* como conciencia de un conjunto de efectos en nosotros, en los otros y en el mundo, que es ante todo reconocimiento, es sentimiento de plenitud que acompaña la capacidad de afectar en acto, conjunta el cuidado de sí y el cuidado del mundo y está en las antípodas del despojo, la alienación o el sacrificio (Tatián, 2014: 47).

Ese sentido del amor propio que está imbricado con la amistad, actualiza potencias de los modos de ser que se afectan mutuamente en relaciones de amistad que en acto son beneficiosas porque alejan las pasiones tristes que despotencian, inmovilizan y cancelan ejercicios de libertad. A su vez el *conatus* (como perseverancia en el ser, que no es mantenimiento de la vida o simple supervivencia) redundante en *deseo de comunidad*. La potencia de cada modo de ser no es poder sobre otros, Spinoza afirma una potencia instituyente que es transindividual y es capacidad de afectar *con* otros, pero además tiene algo de militancia, la “resistencia a poderes que requieren de la impotencia de los demás para su alegría, de la alienación de los cuerpos y lo que los cuerpos pueden para su dominio (Tatián, 2014:54).

En mi identidad doctoral las pasiones

tristes (continuando con la terminología spinozista), no han venido implantadas por ningún régimen de poder, sino por la fuerza de los sucesos vitales. La melancolía (pasión triste por excelencia) arremetió con furia cuando perdí a mi compañero, amigo, marido, quien compartió conmigo el inicio de mi recorrido académico doctoral. Sin embargo, *conatus*, *philautía*, *philia* y vínculos humanos terapéuticos, contribuyeron a morigerar el estado de desolación y transformarlo en escena de creación.

En esa *escena narrativa* se recupera la voz y la voluntad, porque allí la intersubjetividad es poética, permite la cura y la recuperación de la identidad doctoral aletargada. Esto es así porque en esa escena narrativa se convive, se comparte, se dialoga, se construye el verdadero *encuentro*.

En la micro-escena narrativa (las aulas que me albergaron como investigadora) fui huésped de la población que estudiaba, en la macro-escena narrativa (el grupo de investigación, el grupo del doctorado, el grupo de la cátedra donde me desempeñé como docente) fui partícipe de prácticas de hospitalidad que reconozco y valoro, porque aquello que expresan las figuras filosóficas de la viuda y del extranjero se plasmó en mi subjetividad en esos tiempos. Entonces, las peripecias de mi identidad doctoral contaron con los beneficios de la hospitalidad que como dice Innerarity (2008) “nos recuerda algo peculiar de nuestra condición: nuestra existencia quebradiza y frágil, necesitada

y dependiente (...) por eso necesitamos de los otros, buscamos su reconocimiento, aprobación o amistad” (p.38). Esa vivencia de vulnerabilidad ha quedado inscripta en mi identidad conjuntamente con la vivencia de acompañamiento.

La fragilidad del sujeto en el mundo contemporáneo es un tema abordado por algunos filósofos actuales, se habla de una fragilidad antropológica, que puede interpretarse en el marco de una antropología de la finitud, alude a la propia conciencia de la temporalidad humana como ser finito y contingente, en un mundo que parece amenazante y genera desasosiego, donde la incertidumbre es la noción clave. Como señala Bárcena (2005), el sujeto moderno es heredero de la ansiedad cartesiana, alguien que no soporta la ambigüedad, la falta de claridad, la ausencia de certeza. Considero que esta ansiedad perdura hasta el presente, si me considero como “sujeto de la educación” durante mi formación doctoral, puedo recordar esa ansiedad e incertidumbre vivida, la misma no puede circunscribirse a una parcela de la vida, o sea, no es posible delimitar el territorio de la formación doctoral como independiente de la vida vivida, de allí que hablar de identidad doctoral (o del doctorando/a) parece adecuado, el tránsito por la senda formativa de un doctorado conlleva ansiedad e incertidumbre. La sensación de no lograr arribar a una idea cerrada y final, la desazón ante las múltiples revisiones y autocorrecciones que parecen ser interminables, la incertidumbre con respecto a la factibilidad de arribar a la meta de modo acertado y aceptado por los evaluadores, configuran una *patética*

*de la formación*. Esta “patética” no es un aspecto menor, integra el mundo de la vida del sujeto en formación, doy cuenta de que así sucede en la formación doctoral propia y también de mis compañeros doctorandos según he podido advertir a partir de nuestros diálogos en torno a nuestras respectivas inquietudes.

Es posible que haya variantes en cuanto a grados de intensidad de ansiedad e incertidumbre, pero no se trata de intentar cuantificar las dimensiones constitutivas del *pathos* de las vivencias, porque los seres humanos no somos ecuaciones, como dice Bárcena (2005), somos las historias de las que estamos hechos. Y en esas historias que nos constituyen como sujetos narrativos el plano relacional es central, como intentaré mostrar a continuación.

### **Vínculo pedagógico y co-formación**

En cuanto a la patética de mi formación, en el relato (auto)biográfico de mi sendero como tesista, la mención a la figura de mi director es insoslayable. Nuestro vínculo pedagógico precede mi formación doctoral, puesto que ha sido mi director desde 2011 durante cada una de las tres Becas de Investigación que me fueron otorgadas por la UNMdP; también dirigió mi Trabajo Profesional correspondiente a la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, y además dirige el GIEEC, grupo que integro, también desde 2011. Entonces, el vínculo académico no

se inició con la dirección de mi tesis, sin embargo, fue durante este período donde me fue posible delinear aspectos nucleares de su estilo de acompañamiento. Considero que el estilo de acompañamiento del director/a es un factor clave en la patética de la formación.

La progresiva concreción del vínculo pedagógico entre el director y el doctorando puede provocar el estallido del mito de la soledad del tesista. Si bien todo tesista está físicamente solo con su embrollo conceptual y metodológico al momento de poner en juego su creatividad en la redacción de su tesis, existen casos, como es el mío, en que el estilo de acompañamiento del director ofrece salvataje a la sensación de soledad y desborde ante la monumental empresa asumida.

Retomo el sentido del “encuentro” antes mencionado, porque el estilo de acompañamiento de mi director de tesis se caracteriza por algunos aspectos que incidieron favorablemente en mi sendero doctoral.

*a. Su apuesta por la narratividad en vinculación con su rol como director.*

Para dar sentido a la vida se necesita una narración, una articulación narrativa de la vida para configurar la identidad, porque somos seres simbólicos y narrativos. Según Mélich el ser humano es un *homo narrans* porque configura el presente en la tensión entre el pasado y el futuro, y si bien a veces no puede cambiar lo contingente, sí puede cambiar la relación que establece con su situación biográfica, es decir, puede cambiar la manera de

configurar la contingencia, y para ello es *necesario el relato* (2006:45). Es decir, si como dice Taylor (1996) la característica antropológica distintiva del hombre es que se *autointerpreta* y no hay estructura de significado para el ser humano independiente de su interpretación, considero que el relato es la puesta en acto de la misma.

El “sujeto narrativo” que es cada uno de nosotros (prefiero esta denominación a la de *homo narrans*) configura su presente y lo dota de sentidos, siempre en relación.

Un gran aprendizaje entonces, ha sido comprender el valor de la apuesta por la narratividad. Esto significó una búsqueda incansable de fuentes filosóficas que me permitieran acercarme a la comprensión del sentido epistemológico, metodológico, ético, político y antropológico de una concepción narrativa de la identidad, de la pedagogía, de la enseñanza, de la investigación; incluso de las relaciones interpersonales.

La apuesta por el enfoque narrativo democratiza la investigación, la polifonía compuesta por la pluralidad de voces constituye una fuente de conocimiento y de reconocimiento de seres y quehaceres, la polifonía a su vez involucra una escucha peculiar, consistente en advertir la emisión, la remisión y el sentido, porque como dice Nancy (2015) estar a la escucha es *estar en relación*, y existe un modo de escucha activa “dispuesta al afecto y no sólo al concepto (que no compete más que al



entender)” (p. 54). De tal modo, la apuesta por la narratividad se convierte en mucho más que un modo de saber, que concuerda con lo antes expuesto en torno a la cultura ética levinasiana.

#### *b. Su estilo comunicacional.*

En este aspecto la “ética de la razón cordial” (Cortina, 2007) contribuye a expresar el sentido de la comunicación entre director y doctoranda. En este aspecto no basta la alusión al vínculo lógico-discursivo de la ética discursiva, porque la comunicación contiene otras dimensiones, el vínculo comunicativo involucra virtudes dialógicas, no sólo se basa en una dimensión argumentativa, “sino que también cuenta con una dimensión cordial y compasiva, sin la que no hay comunicación”, es decir, no puede reducirse a un vínculo lógico, puesto que involucra un “reconocimiento cordial” (Cortina, 2009, p.112). Este reconocimiento cordial no significa simplemente una actitud amable, involucra muy especialmente la confianza.

Estoy convencida de que la confianza es uno de los valores del *ethos* doctoral que interviene en el vínculo pedagógico doctoral. Ya Finkel (2008) afirmaba que la confianza en el estudiante es un valor profundamente democrático y Bain (2007) consideraba la confianza como elemento constitutivo de la manera habitual en que los mejores profesores tratan a los estudiantes, pero en instancias académicas como la que aludo en este trabajo, su sentido se amplía.

La confianza favorece la construcción de un vínculo pedagógico en un sentido que imbrica sus finalidades gnoseológicas,

lo que podría entenderse como parte de lo que Buber (2013) denomina el “mundo del eso” donde la causalidad es el rasgo fundamental, pero también, y esto es lo relevante, como parte de lo que el mismo filósofo denomina el “mundo de la relación” donde lo que prima son los lazos humanos que no se limitan al registro de las relaciones de conocimiento sino que involucran la ligazón entre sujetos con finalidades antropológicas. En esta imbricación radica la posibilidad de que los sujetos involucrados conformen una trama vincular que es del orden de lo cognitivo y de lo afectivo, en tal sentido, se trata de una relación entre seres que antes de interactuar en roles preestablecidos se unen en una comunidad de pares que se encuentran en un espacio donde se va construyendo la convivialidad en el marco del registro de la libertad donde la reciprocidad no se diluye por la asimetría propia de los roles de quien dirige y de quien es “dirigido”.

Mediante la confianza el acompañamiento de mi director rupturizó la clásica figura del director como alguien alejado de la cotidianeidad, promovió un acercamiento que generó un halo de familiaridad, y esta sensación es una precondition necesaria para esa mutua confianza, cuyo valor principal como dice Luhman (1996), es que aligera la incertidumbre ante lo desconocido. Precisamente la tesis es para el doctorando el objeto generador de preocupación que pone en riesgo cualquier seguridad previamente alcanzada en el terreno académico.

La incertidumbre ante la novedad de la situación se morigera mediante oportunas apreciaciones, sugerencias y orientaciones, que operan como bienvenida a un mundo inexplorado, incluso en etapas donde ya se cuenta con algún capítulo, el fantasma de la incapacidad de lograr un buen resultado final hace tambalear la confianza en las propias posibilidades. De allí que recibir gestos de confianza de parte de quien sigue de cerca los avances, contribuye a permanecer en la senda con optimismo.

*c. Su disposición promotora de la autonomía.*

El vínculo pedagógico que favorece la autonomía da testimonio del interés del director por evitar constituirse en modelo, quien recibe su experiencia no está sujeto a una expectativa de repetición de la experiencia recibida.

Este rasgo del vínculo pedagógico doctoral es quizás el que más valoro en el presente, cuando recuerdo la cantidad de libros recomendados y prestados sin ninguna indicación de uso que pudiera aludir a una pericia técnica o a alguna adopción forzada. Las sugerencias y orientaciones nunca fueron instrucciones, las apreciaciones siempre ponderaron fortalezas y nunca apuntaron a deficiencias sino a aspectos mejorables. En definitiva, la libertad con que pude construir mi tesis es lo que más aprecio en esta mirada retrospectiva.

Finalizo este apartado explicitando que la co-formación es tal, cuando el vínculo pedagógico doctoral se construye en

### **Recapitulando sentidos**

Revisando mi narrativa puedo identificar el efecto subjetivante de la educación de manera concreta y situada, esto corrobora de modo experiencial la idea (teórica) que sostiene que la educación produce subjetividad.

El sujeto en la formación doctoral va co-formando su identidad doctoral en relación, se trata de relaciones con los protagonistas de su investigación, con sus pares, y con su director de tesis. Al respecto, me he referido a lo que he denominado “su apuesta por la narratividad” que en la actualidad continúa produciendo efectos en mis prácticas, puesto que se trata de un enfoque que posteriormente seguí estudiando y profundizando, de hecho se ha convertido en un posicionamiento epistemológico y pedagógico-didáctico. Hace unos meses vengo desempeñándome como docente en la asignatura Filosofía de la Educación, la selección bibliográfica articula obras que expresan esta opción “narrativa”, desde



la perspectiva antropológica, educativa, pedagógica, relacional, ético-política, y sobre todo, vivencial. Por lo tanto, la construcción de mi identidad doctoral (como la he denominado en este trabajo) continúa su dinámica de transformación alterando constantemente mi “identidad profesoral”.

También he destacado el estilo comunicacional de mi director y su disposición promotora de mi autonomía. Su confianza en mí y su acompañamiento me han enseñado que el vínculo pedagógico (en este caso doctoral) es logopático, esta imbricación entre intelecto y afecto ha sido un tema de interés personal que estudié en profundidad durante mi formación doctoral, pero esta imbricación ha sido experiencia vivida, más allá de todos los aportes teóricos a los que he podido acceder en sentido bibliográfico.

.La *patética de la formación* es un rasgo de la co-formación doctoral que involucra un *ethos* doctoral que es relacional y se

conforma en la cambiante relación consigo mismo y con los otros durante la con-vivencia con los sujetos que protagonizan su estudio, con el director que lo acompaña y con sus propias ideas, sentimientos, interpretaciones y juicios valorativos sobre su propio quehacer.

Esta patética de la formación podría ser abordada y profundizada en futuros trabajos, dado que se podrían construir nuevos significados y sentidos de la pedagogía doctoral. En el presente me encuentro estudiando la desafectivización del vínculo pedagógico como violencia ética, así lo interpreto. A partir de la redacción del presente artículo reconozco que ese interés viene germinando desde las etapas iniciales de mi formación doctoral. Por lo tanto, la identidad doctoral no se clausura en la defensa de la tesis.

## Notas

(1) En este artículo retomo ideas de mi ponencia titulada “Co-formación de la identidad doctoral: sendero de vivencias de aprendizaje” comunicada en el I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación. Investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral realizado en 2018, en Mar del Plata.

(2) Doctora en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Prof. en Filosofía, (UNMdP), Integrante del GIEEC (Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales), Profesora en las asignaturas Filosofía de la Educación y Problemática Educativa en la Facultad de Humanidades, UNMdP.

(3) El acento en la importancia de recobrar el valor de lo vivido en la investigación educativa es una idea central en la obra de Domingo, Bolívar y Fernández (2011), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Los autores defienden la necesidad de rescatar el valor de lo vivido en vinculación con la investigación biográfico-narrativa.

## Referencias Bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Buber, M. (2013). *Yo y tú. Y otros ensayos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Nobel.
- Cortina, A. (2009). Una versión cordial de la ética del discurso, en Ambrosini, C. (Comp.) *Ética. Convergencias y divergencias. Homenaje a Ricardo Maliandi*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa. pp. 101-113
- Dussel, E. (2010). Descolonización de la filosofía política: ayer y hoy, en Cairo, H. y Grosfoguel, R. (Comps.) *Descolonizar la Modernidad. Descolonizar Europa. Un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: Iepala.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Universitat De Valencia.
- Innerarity, D. (2008). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península
- Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
- Luhman, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Macintyre, A. (2008). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mèlich, J. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nancy, J. L. (2015). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Tatián, D. (2014). *Spinoza. Filosofía terrena*. Buenos Aires: Colihue.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós. Universidad de Valencia.





# Aprendizajes en torno a una travesía doctoral: polifonías posibles

## Learning around a doctoral crossing: possible polyphonies

Claudia De Laurentis<sup>1</sup>

### Resumen

Pensar la pedagogía doctoral desde la propia experiencia es creemos, terreno fértil para una reflexión que redunde en beneficio de la formación de futuros estudiantes de posgrado. A partir de la experiencia vivida durante el transcurso del programa de Doctorado en Humanidades y Artes de la UNR, este artículo se propone explorar dos aspectos centrales que abonaron la investigación que emerge durante ese transcurrir y que la condujeron a un final feliz. En primer lugar, una experiencia comunitaria que derriba el mito del trabajo doctoral en solitario. Talleres y seminarios metodológicos se convirtieron en espacios de construcción compartida que acompañaron la formación, el trabajo de campo y la redacción del informe como verdaderos talleres habitados por artesanos en formación. En segundo lugar, la posibilidad de incorporar la propia voz, y la polifonía que esos talleres y los participantes de la investigación produjeron por medio de la práctica autoetnográfica. La redacción de un diario de campo que recogía no solo la

### Summary

Thinking about a post-graduate pedagogy from the perspective of our own experience might be a fertile ground for the education of future post-graduate students. This article aims at exploring two fundamental aspects that helped reach a happy ending for our experience during the Humanities and Arts PhD programme at the UNR. To begin with, the participants in the course (students, teachers and tutors) developed a sense of community that demolished the idea of a postgraduate as solo work. Workshops and seminars became a site for shared construction, and they built in the processes of study, field work and final research dissertation in the fashion of an artisan's workshops. In addition, the practice of autoethnography which allowed not only for the expression of the author's own voice, but that of the polyphony that mingled the voices of the interviewees, colleagues and theories. In this way, even though the sound was not always in tune, the writing of the autoethnographic journal resulted in a

voz propia, si no la de los entrevistados, compañeros y autores que se fundían en un coro no siempre armonioso pero que resultó una herramienta fundamental que aportó y acompañó el trabajo de campo y la producción final.

**Palabras clave:** Pedagogía doctoral; taller de artesano; autoetnografía

key tool during the field work and the writing of a dissertation.

**Key words:** Post-Graduate Pedagogy; artisan's workshop; autoethnography practice

Fecha de Recepción: 31/10/2019  
Primera Evaluación: 30/11/2019  
Segunda Evaluación: --  
Fecha de Aceptación: 13/12/2019

## Introducción

Abordar la problemática de una pedagogía doctoral desde la propia experiencia autoral implica desandar tortuosos caminos transitados de muchas maneras y en diferentes sentidos, pero en este caso en particular, nunca en solitario. Esta experiencia central en la vida académica de quien escribe implicó recorrer espacios y tiempos propios y ajenos, vivir y revivir experiencias que devinieron la encarnación de saberes de distinto tenor pero que indudablemente forman hoy parte, no sólo de la identidad de la investigadora que escribe, sino de la docente que habita aulas y la persona que soy.

Es preciso quizás introducir de que manera concebimos a la pedagogía para poder así posicionarnos frente a la tarea que nos proponemos: inscribir ese camino en la posible reconstrucción de una pedagogía doctoral. Para Alexander (2005) allí donde hay producción de conocimiento, hay pedagogía. Alexander propone reemplazar los límites geográficos, nacionales, epistémicos por marcos y modos de ser con un imperativo pedagógico: el de hacer del mundo un lugar inteligible para nosotros y para cada uno, en definitiva, para enseñar-nos. Entiende a la pedagogía como un proyecto epistémico y ontológico ligado a nuestro devenir. Pero no sólo en este sentido la formación de posgrado se inviste necesariamente de un velo pedagógico. Para Yedaide (2019: 2) “si entendemos a las pedagogías como prácticas de autorización y distribución discrecional de legitimidad discursiva y

a la investigación como una narrativa investida de legitimidad que se constituye en un relato poderoso en la batalla por la representación” el ejercicio que demanda el tránsito por un programa de doctorado, la investigación y producción de un informe final, implican indudablemente una práctica pedagógica.

Nos proponemos aquí recorrer las maneras en que esa práctica pedagógica, desde el sentido epistémico y ontológico, así como desde la búsqueda de legitimidad discursiva, atravesaron el devenir de la propia tesis doctoral que indagaba en la identidad de los formadores de docentes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este camino presenta bifurcaciones, curvas y contracurvas cuyos puntos de inflexión demandaron herramientas que resultaron centrales a la hora de otorgar inteligibilidad y legitimidad discursiva a la propuesta. Entre ellas, quizás las más significativas fueran la idea de un trayecto doctoral concebido como el taller de un artesano en el sentido de Sennet (2009) y la práctica de la auto etnografía durante el trabajo de campo y la redacción del informe final.

Estas prácticas nos invitan a pensar en una pedagogía doctoral “en términos de romper a través, transgrediendo, interrumpiendo, desplazando, invirtiendo conceptos y prácticas heredadas, esas metodologías psíquicas, analíticas y organizacionales... [que] hacen posibles diferentes conversaciones y solidaridades (Alexander en Walsh,

2015)” Como una propuesta de “zona alternativa (Britzman, 2002)” que nos permita hacer-nos conscientes de nuestros preconceptos, prejuicios, y estructuras de pensamiento y acción dominantes y deshacer-nos en búsqueda de nuevos sentidos.

### **La bienvenida: seminarios y talleres de metodología como oportunidad de iniciarnos en el camino del artesano**

Tradicionalmente la formación doctoral implica dos momentos bien diferenciados: los cursos y la tesis (Lovitts, en Fernández Fastuca, 2018: 26) marcando el paso de lo conocido a lo desconocido, de la dependencia del docente como habitualmente la conocemos a la independencia de decidir en solitario qué y cómo conocer. Creemos, sin embargo, que cada experiencia es única, y que en el mundo de los aprendizajes nada es blanco y negro, sino que abundan los grises que pueden convertirse en paletas de los más diversos colores dependiendo de quienes habiten esos espacios.

Esta dicotomía refiere también a la ineludible relación entre teoría y práctica sobre la que se han hecho correr ríos de tinta que exceden los propósitos de este artículo. Sin embargo, es pertinente establecer desde qué mirada pretendemos desestimar esta dicotomía. Es importante recordar que el binomio teoría-práctica en el origen del estudio de las ciencias naturales, donde teorización y fenómeno que se estudia se concebían como ámbitos distintos, uno independiente del otro (Carr, en McEwan, 1988).

Es así que,

al postular que toda teoría es no práctica y toda práctica es no teórica, este método subestima el dato de que todos aquellos que se comprometen en las prácticas educativas tienen que reflexionar sobre ellas y, por lo tanto, teorizar sobre ellas (Carr en McEwan, 1998: 251)

Uno de los espacios de las cursadas en el que ineludiblemente se da esta práctica y que habilita pensarla desde la metáfora del artesano trabajada por Sennet son los seminarios y talleres de metodología presente en todos los programas de formación doctoral.

Repensar la formación de posgrado desde la metáfora del artesano implica no sólo un giro discursivo. Lakoff y Johnson nos permiten pensarlo así al establecer una diferencia entre las expresiones metafóricas aisladas y asistemáticas y las metáforas *vivas*. Cuando una metáfora se convierte en parte de nuestro lenguaje y se naturaliza pasan a estructurar nuestras acciones y nuestro pensamiento de tal manera que están *vivas* “en el sentido más fundamental: son metáforas por las que vivimos (Lakoff y Johnson, 2001, p.95).” Frente a la tan mentada soledad del doctorando, estos espacios pueden ser concebidos como el taller del artesano, un obrar con otros y sobre otros, interviniendo, formando/los, transformando/los...

Una de las cuestiones centrales a la hora de pensar la formación de posgrado tiene que ver con la manera en que concebimos el conocimiento y



su construcción. La idea de artesano para Sennet remite al conocimiento encarnado, esto es: el pensar y el sentir se dan *juntos* en la práctica. Esto da por tierra con la dicotomía teoría – práctica en dos sentidos. Por un lado, con la jerarquía establecida de hecho en la secuencia en que se piensa la formación: se precisa incorporar en primera instancia una alta carga de formación disciplinar previa a sumergirnos en la investigación misma. Por el otro, con la idea de que la investigación inicia en el momento en que entramos en el campo.

Los espacios de programas doctorales que abordan los aspectos metodológicos demandan la implementación de medios y estrategias que permitan precisamente explorar aquello que los doctorandos traen cómo supuestos. Estos supuestos acerca de su disciplina, del conocimiento, de la investigación misma, pueden explorarse y de-construirse en estos espacios. Esta elucidación de sentidos es central a la hora de iniciar el camino de la investigación doctoral.

Por otro lado, para Sennet, todas las habilidades, incluso las más abstractas comienzan como corporales. Entre la práctica concreta y el pensamiento se establece un ritmo entre la resolución y la formulación de problemas que se hace habitual. Fue precisamente en estos talleres, a partir de las consignas clave proporcionadas por los docentes y el trabajo colaborativo de quienes participábamos que ese camino de formulación, resolución y consiguiente reformulación de problemas comenzó un andar que no se detendría. Ambas actividades son inherentes a la idea del artesano y permiten la reflexión que

se volverá un hábito en la búsqueda de concretar un buen trabajo. Esta necesidad permea la construcción del conocimiento en todos los ámbitos. Shön (1998) plantea una crisis del conocimiento profesional en áreas como la medicina, la gestión, la ingeniería haciendo foco en la “cuestión de la adecuación del conocimiento profesional respecto de las necesidades y los problemas de la sociedad (1998: 25)” Al descartar la pertinencia de un modelo de racionalidad técnica que siga una lógica aplicacionista que separa a la investigación de la práctica y establece jerarquías, ilustra la relación entre distintas áreas de la práctica: la primera, aquella que permite hacer uso efectivo de teoría y técnicas y otra a la que describe como “un terreno bajo y pantanoso donde las situaciones son confusos revoltijos sin posible resolución técnica... donde se encuentran los problemas de mayor interés humano (Shön, 1998:49)”. El tránsito por la formación doctoral nos sumerge en ese terreno pantanoso.

Los seminarios y talleres de Metodología de la Investigación que nos tocó transitar durante la el programa doctoral en Humanidades y Artes de la UNR, así como aquellos que acompañaron el tránsito entre la formulación del Proyecto y el inicio y transcurso del trabajo de campo y también la redacción del informe final surgidos de la oferta de posgrado de la Facultad de Humanidades de la UNMDP brindaron la oportunidad de iniciarnos en ese trabajo de artesanos en el que

“...Lo difícil y lo incompleto deberían ser acontecimientos positivos en nuestra comprensión; deberían estimularnos como no pueden hacerlo la simulación ni la fácil manipulación de objetos completos (Sennet, 2009: 61).” Es por ello por lo que hacer un buen trabajo, signo distintivo del artesano, significa ser curioso, investigar, aprender de la ambigüedad: en definitiva, negociar en la zona liminal entre la resolución y la formulación del problema que fueron moneda cotidiana en esos espacios.

Pensar la pedagogía doctoral en estas instancias como el taller de un artesano tiene no sólo implicancias prácticas sino éticas. Para Sennet, históricamente, la actividad artesanal saca al hombre del aislamiento, lo pone en situación de trabajo comunitario en el uso de herramientas de construcción colectiva. A partir de allí, no podemos menos que entender al taller como una comunidad de práctica.

La conceptualización de Comunidad Práctica establecida por Etienne Wenger (2001) parte de una teoría social del aprendizaje que integra los componentes necesarios para entender a la participación social como un proceso de aprender y conocer. Estos componentes son el *significado* que refiere a la capacidad individual y colectiva, siempre cambiante de experimentar la vida y el mundo; la *práctica*, que refiere a los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y perspectivas compartidas; la *comunidad* que refiere a configuraciones sociales donde nuestro accionar se considera valioso y se reconoce nuestra participación y por último la *identidad* que refiere a los

cambios que los aprendizajes producen en quiénes somos y a las historias personales que surgen del devenir en nuestras comunidades. Todos ellos son interdependientes y se entranan de manera compleja, a la vez que refieren a una experiencia familiar (Wegner, 2001: 22-23). Esta concepción del aprendizaje situado tiene como característica un proceso que Lave y Wenger (1991) denominan *participación periférica legítima* que permite hablar de las relaciones entre novatos y veteranos y de las actividades, identidades, artefactos, y comunidades de conocimiento y práctica. Trata del proceso por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica. El proceso de convertirse en participante pleno de una práctica sociocultural compromete los propósitos de aprender de una persona y configura el significado del aprendizaje. Esta idea se sostiene sobre el postulado interaccional propuesto por Jerome Bruner que nos advierte precisamente sobre la interacción como herramienta fundamental para la adquisición de la cultura y el conocimiento ya que, como toda transmisión, el comunicar conocimiento implica una *comunidad de interacción* (Bruner, 1999: 58).

Entender el ámbito de la formación de posgrado como un taller en sintonía comunitaria puede brindar una respuesta sostenida y un ámbito de emotividad y vulnerabilidad mutuas que disparan lo emocional, lo moral y lo espiritual (Clandinin, Steeves y Chung, 2008: 65). Estas relaciones comunitarias, según Sennet, presentan una clara ventaja al

resaltar el modelo de la cooperación por sobre el de la competencia (2009: 49-71). Sin embargo, se dan en ellas cuestiones de carácter práctico y ético como las de la autoridad de quien enseña. Para Sennet (2009: 83) esta se ve legitimada por la habilidad del maestro artesano y por su actuar *in loco parentis*, o padre sustituto, situación similar a la de los docentes. Desde nuestra perspectiva, sin embargo, la autoridad se ve legitimada por la comunidad misma. Coincidimos con Alliaud en que es la autoría, lo hecho, lo que otorga esa autoridad frente a la comunidad (Alliaud, 2017: 37). En este sentido Nosei nos recuerda que “aprender juntos implica el abandono de la omnipotencia sapiente del educador. Abandonar la seguridad que nos provee el silencio del otro para asumir el riesgo fructífero que conlleva la pregunta (Nosei, 2008: 155).

Sin embargo, la necesidad de legitimar esa autoridad es una cuestión ética insoslayable, ya que es el docente a cargo, como el maestro artesano, el que establece los estándares de calidad. Sennet destaca en este sentido el lugar que ocupaba el orfebre ya que era quién determinaba la calidad del oro y de esta manera, el valor de la moneda y la riqueza de los poderosos (2009: 83). Este establecimiento de estándares implica la responsabilidad de generar un lenguaje que los haga claros para los no expertos y se traduzca en normas comprensibles, lenguaje que a su vez opera en la mejora de su propio trabajo. La claridad en los criterios que se establezcan para la formación no sólo redundará en beneficio de los alumnos sino en la mejora de la práctica del formador

a cargo. Este lenguaje desplegado en los espacios que funcionan a la manera de talleres artesanales permite a los formadores reflexionar sobre el sentido de su trabajo y reformularlo. El fracaso de esta construcción discursiva nos posiciona frente al riesgo del *síndrome de Stradivarius*(2) que alude a la transferencia del conocimiento y la imposibilidad del maestro de transmitir su experiencia convertida en conocimiento tácito (Sennet, 2009: 305). El autor sostiene que existe un juego constante entre el conocimiento tácito, aquel que no puede codificarse en palabras, que se ha encarnado frente a la demanda de repetición, y que opera como ancla para la acción; y la tensión consciente, que permite la crítica y la corrección que nos empuja a mejorar. Es de este juego que surge la calidad. Es por ello que

en teoría, el taller bien administrado debía equilibrar el conocimiento tácito y el explícito. Se insistiría ante los maestros para lograr que se explicaran, que sacaran a la luz el conjunto de pistas y movimientos que habían asimilado silenciosamente en su interior, a condición de que pudieran y de que quisieran hacerlo. Gran parte de su autoridad les viene de ver lo que otros no ven, de saber lo que otros no saben: su autoridad se manifiesta en su silencio (Sennet, 2009: 101-102).

Develar lo que opaca esta naturalización de lo que saben hacer demanda de la implementación de herramientas imaginativas. El valor de las mismas depende del reto que

planteen. El desafío consiste en romper el molde para el que fueron pensadas y utilizarlas para una nueva finalidad. Esta búsqueda de nuevas maneras de explorar usos de los instrumentos de que disponemos nos permite dar un salto intuitivo que permite a su vez traer a la conciencia el conocimiento tácito y que habilite transferir a otro uso. Este nuevo modo de uso planteará a su vez sus propios problemas y búsqueda de soluciones. El conocimiento así se construye y acumula comunitariamente, entre maestros y aprendices (Sennet, 2009: 239-293) abriendo el camino a las instancias que concretarán la investigación en marcha.

### **El camino de la indagación: autoetnografía como práctica pedagógica**

Abordar el tema de la identidad, en este caso de los profesores que forman parte del ciclo de formación docente que se dicta para los profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNMDP implicó no sólo formular marcos teóricos y metodológicos complejos sino desafiar las maneras en que concebíamos las identidades propias y ajenas. Volver sobre la pedagogía como legitimadora de discursos posibles nos situaba frente al problema de la autoridad que encarna la autoría de una tesis. Pensar desde allí una práctica pedagógica cuyos “fundamentos demanden riesgo, incertidumbre y compromiso en momentos traumáticos” y una práctica superadora del sujeto foucaultiano, aquel que se encuentra doblemente sujeto: a otros por medio del control y la dependencia y a su propia identidad (Britzman, 2002: 200).

Más aún, demanda que consideremos las identidades en términos que sitúen la producción de la normalidad como problema, focalizando en el coste de narrar las identidades y de las identidades mismas. Nos propone adherir a principios transgresores, que pongan en duda las regulaciones y los efectos de los condicionamientos categóricos binarios, tales como lo público y lo privado, el interior y el exterior, lo normal y lo raro, lo cotidiano y lo perturbador. Se ocupa de lo que no puede recuperarse, decirse o entenderse (Britzman, 2002: 199-203).

Nuestra respuesta a esas demandas fue abrazar la práctica autoetnográfica surgida de la necesidad de representar de alguna manera aquello que nos atravesó ni bien iniciamos el trabajo de campo. Esta práctica devino parte de esa pedagogía doctoral que intentaba romper con el canon académico que desde la ilusión del extrañamiento suponía una objetividad imposible de alcanzar.

En este caso, la autoetnografía surgió como un abordaje de la indagación y la escritura que intentaba describir y analizar de manera sistemática la experiencia personal de quien se sumergía de lleno en la investigación. Como metodología se trata tanto de un proceso como de un producto (Ellis, Adams y Bochner, 2011: 273). Denzin y Lincoln definen a la autoetnografía como una práctica radicalmente democrática. Su ejercicio refleja el flujo de pensamiento y significados personales del investigador, producto

de la situación inmediata. A pesar de que la experiencia vivida no puede ser estudiada directamente porque el lenguaje, el habla y los sistemas discursivos median y definen las experiencias que tratamos de describir, nos es posible, sin embargo, estudiar la representación de esas experiencias. El investigador se convierte así en sujeto de investigación con la escritura de narrativas reflexivas personales (Denzin y Lincoln, 2005: 645).

Se trata de una escritura performativa “donde se juntan el cuerpo y la palabra hablada, la práctica y la teoría performativa, lo personal y lo académico (Miller y Pellas, en Holmann Jones, 2015: 280)”. Los investigadores hacen foco de esta manera, según Ellis, Adams y Bochner (2011), en epifanías o momentos de crisis que surgen y son posibles a partir de las experiencias vividas en el trabajo de campo y que se han transitado como transformadoras (2011: 275-276). Se traduce en “un género borroso, esta se superpone con las prácticas de investigación y escritura de la antropología, la sociología, la psicología, la crítica literaria, el periodismo y la comunicación, a las que también se debe (Holmann Jones, 2015: 256)”.

La escritura autoetnográfica responde a la crisis que ocasiona las fuerzas en conflicto que desatan las decisiones que tomamos cotidianamente a lo largo de la investigación y que, en el caso de la indagación narrativa, originan tensiones entre la teoría, nuestros supuestos y las narraciones que recogemos. Volcar la experiencia cotidiana en la escritura abre una puerta a la comprensión de esos interrogantes. La escritura autoetnográfica, en línea con

los recursos que brinda la escritura literaria, resulta en una descripción densa que evoca estéticamente una experiencia interpersonal (Ellis, Adams y Bochner, 2011: 277). Este carácter performativo y estético se traduce en las últimas tendencias en experiencias que expanden nuestra comprensión de la teoría, el método y la ética en el trabajo de campo (Soyini Madison, 2018: xix). Entre ellas, la puesta en acto frente a un auditorio de las notas de trabajo de campo (Alexander, 2005: 411), que en nuestro caso se tradujo en un video presentado en el I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa realizado a fines de 2016. Esta puesta en acto no implicaba abandonar el texto o el campo, sino utilizar una metáfora “para considerar y compartir aquello que se pierde y queda fuera de nuestro campo de trabajo y nuestros textos, así como para pensar sobre el modo en que la representación complementa, altera, suplementa y critica dichos textos (Conquerwood, en Holmann Jones, 2015: 273)”.

La autoetnografía destierra la idea de que una investigación es posible desde un punto de vista neutral y no solo pone en evidencia, sino que además entrama en la investigación las emociones, la propia subjetividad y su influencia sobre el proceso de indagación (Ellis, Adams y Bochner, 2011: 273). Es una herramienta que refleja el abandono de ese *punto de vista soberano*, que pretende

un divorcio entre el intelecto,

considerado superior, y el cuerpo, tenido por inferior; entre los sentidos más abstractos, la vista y el oído (con las artes correspondientes, la pintura, 'cosa mental', y la música, cuya racionalización, analizada por Max Weber, se acelera entonces, así como su diferenciación con respecto de la danza), y los sentidos 'más sensibles'" y sobre el que "no se adopta ningún punto de vista" (Bourdieu, 1999: 38 - 39).

Muy por el contrario, resulta en un texto construido en capas, como un bricolaje, reuniendo aquello que el investigador imagina, descubre y tiene disponible y que Soyini Madison (2018) describe como un texto nómada que deambula entre datos de campo, recuerdos y formas y procesos estéticos que abren caminos a lo no nos resulta habitual, no se parece a lo que conocemos i nos animamos a desear (2018: xix). El texto deviene así en la encarnación del trabajo de campo en el investigador.

Sin embargo, la autoetnografía no implica regodearse en la propia identidad, si no que tiene sentido en el encuentro con el otro. En la indagación narrativa, necesariamente, investigador y participante construyen y reconstruyen una narrativa en común (Connelly y Clandinin, 1990: 5). Para poder desarrollar el potencial epistemológico de la autoetnografía es imprescindible que la narrativa resultante se comprometa y de cuenta de la co-presencia del *Otro*. El desafío en esta escritura es representar otro inapropiado/able, (Spry, 2018: 1101) es decir, otro que no se deje domesticar por las propias necesidades. La posibilidad de disparar la autorreflexión a partir de esta escritura

performativa, siempre situada, dará cuenta necesariamente del otro y despertará el compromiso ético con la manera en que logramos representarlo. La escritura involucra necesariamente al otro en la búsqueda de la propia comprensión. Según Spry (2018), esta es la razón de ser de la autoetnografía: involucrarnos y articular los extraños diálogos que establecemos y los lugares extraños que habitamos mutuamente. Ir donde otros métodos no van (2018: 1103).

Fue el inicio de las entrevistas lo que hizo emerger casi naturalmente la necesidad de llevar un diario de campo que diera cuenta de las impresiones que nos causaba y las emociones que nos tocaban transitar en ese sube y baja, y al que caracterizamos en reiteradas ocasiones durante la escritura como una montaña rusa en la que ese trabajo de campo se había convertido. Las primeras páginas presentan una reunión desordenada de notas que describen aspectos relativos a las posturas, los gestos, las reacciones de los docentes entrevistados y notas que referían a bibliografía y aspectos teóricos y metodológicos. El diario nació como un intento de recoger por un lado aquello que no se podía registrar en el audio y que no sólo era imagen, y las ideas y necesidades que surgían en el tránsito por el campo. Un gran block de notas recordatorio. A medida que avanzaba el trabajo de campo, y que la pregunta por la necesidad o no de conseguir el tan mentado *extrañamiento científico* (el distanciamiento intelectual



o posición de observador para Valles, 1999: 167) se volvía recurrente, el peso que este registro personal iba tomando, aumentaba. Por sugerencia de nuestro director comenzamos a indagar en la autoetnografía como método. Decidimos abrazar así de manera más rigurosa esta posibilidad que sumaba un nuevo instrumento a esta indagación. El rol del entrevistador, lejos de ser pasivo, se había convertido en receptivo, y el camino de obtención de los datos necesarios para la elaboración del informe final se convertía por su carácter performativo en un camino de indagación y transformación personal.

A medida que los docentes nos recibían y confiaban sus historias, nos descubrimos conmovida y empujada a la reflexión sobre la propia identidad (Ellis y Bochner, 2000). Esta experiencia nos evidenciaba el complejo diálogo entre el trabajo de campo y la mirada del autor (Holman Jones, 2015). Esta reflexión cotidiana, volcada en el papel a la vuelta de cada entrevista, en el transcurso de las desgrabaciones, o al culminar alguna clase fueron para la investigadora una interpelación continua a su propia identidad profesional que no puede ser escindida de la personal, mucho menos en circunstancias en la que este posicionamiento (Van Langenhove y Harré, 2016) invadía entre 12 y 14 horas diarias, seis días a la semana.

Durante la etapa de análisis de datos, la complejidad de la tarea también necesitó registrarse. Las palabras se agotaban en la escritura, así que se recurrió a imágenes fotográficas, algunas se compartieron en Instagram, Twitter o Facebook. Las imágenes forman parte también de este

diario autoetnográfico como expresión del proceso de indagación narrativa y fueron incorporadas como anexo al informe final. Este conjunto de registros/manifestaciones fue un intento por captar esa experiencia que para Larrosa puede calificarse como singular, inidentificable, irrepresentable y hasta incomprensible lo que la convierte en algo irreplicable y sorprendente (Larrosa, 2014: 32). Y que, a pesar de todo ese esfuerzo, precisamente por ser irreplicable e irrepresentable, quedó como un eco de lejano de momentos irreproducibles.

Sin embargo, el ejercicio de escritura autoetnográfica nos impulsaba en el camino de “pensar con y desde construcciones, creaciones y prácticas insurgentes que trabajan fuera, en los bordes y los márgenes, así como adentro, abriendo y ensanchando las grietas y fisuras decoloniales (Walsh, 2015:3)” y a habilitar (me) la producción de ese un texto nómada que deambulaba sin rumbo cierto pero con paso firme.

En la búsqueda de cómo transgredir y ensayar fisuras en una tesis doctoral esta autora encontró una salida en los epígrafes y las codas autobiográficas que cerraron cada uno de los capítulos. Los epígrafes intentaban representar lo que pasaba por el cuerpo. Así la habitaron escritores como Sartre, William Blake, Svetlana Alexiévich, Homero y Julio Cortazar; la música de Bob Dylan, los Rolling Stones e Imagine Dragons que alentaban a rememorar las casi indescriptibles

sensaciones que las palabras de alguno de los protagonistas aún nos producían. Por otra parte, las codas funcionaron como un acorde final, que cerrando los capítulos de una manera íntima y personal, mientras volvían a recorrer la construcción del capítulo en primera persona. Cada uno de los caminos recorridos se reflejaron en esas codas en un juego de cajas chinas:

Ese diario de campo se convirtió en un barco de papel que contenía, como podía, el impacto que los relatos de los entrevistados primero, los intercambios posteriores y el trabajo con el material implicó en mi propia identidad. La emergencia de recuerdos que me habían marcado, revivir las experiencias que me relataban, el cuestionamiento de posturas no solo frente a la profesión docente, sino a la vida misma me hacían sentir por momentos que estaba a la deriva (De Laurentis, 2018: 159).

### Reflexiones finales

Los caminos de la formación doctoral son tan personales como las vidas de quienes los habitan. Sin embargo, desde nuestra propia experiencia intentamos abordar dos cuestiones que creemos un

aporte para pensar las pedagogías doctorales. En primer lugar, dar por tierra con el mito de que estos caminos se transitan en solitario. Entender los espacios de encuentro en seminarios y talleres como un taller a la manera del artesano, tal como lo entiende Sennet, nos abre la puerta a la construcción de una comunidad que puede y debe sostenerse en el tiempo enriqueciendo esa producción de conocimiento a la que nos abocamos. Por otro lado, el ejercicio de la autoetnografía nos habilita la incorporación no sólo de la propia voz, sino de tantas voces como las que habitan ese espacio de búsqueda y construcción que se ve enriquecida en su carácter polifónico. Desandar ese camino que en principio nos pareció tortuoso y que hoy sentimos surcado en compañía, no sólo de nuestro director y colegas más cercanos, sino todos los que de alguna manera participaron y nos acompañaron a transitarlo, abre hoy la posibilidad de comenzar a pensar una pedagogía doctoral con sentidos y posibilidades otras que enriquezcan las experiencias de quienes inicien su propio camino.

### Notas

(1) Doctora Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR) en Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Inglés (UNMdP). Licenciada en Ciencias Políticas (UNR). Docente e Investigadora del departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) E- mail: delaurentisclaudia@gmail.com

(2) Cuando Antonio Stradivarius murió, legó el negocio a sus dos hijos, Omobono y Francesco, quienes nunca se casaron y pasaron toda su vida adulta en la casa de su padre como sus siervos- herederos. Fueron capaces de comerciar en su nombre durante varios años, pero finalmente la empresa se fue a pique. No les había enseñado, no había podido enseñarles



cómo ser un genio.

### Referencias bibliográficas

- Alexander, J. (2005) *Pedagogies of Crossing*. USA: Duke University Press
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En Mérida Giménez, R. (ed.) *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios Queer*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Clandinin, J., Steeves, P., y Chung, S. (2008) Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. En Porta, L. y Sarasa, M.C. (comps.) *Formación y desarrollo de la formación docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* ETP/3 Mar del Plata: Grupo de Investigaciones Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. En *Educational Research*, 19(5), 2–14.
- De Laurentis, C. (2018) *La Formación del Profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el ciclo de formación docente de los profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. (2005). Part IV Methods of Collecting and Analyzing Empirical Materials. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition 641–649. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A (2011). Autoethnography: An Overview. En: *Historical Social Research* 36 (4) 273-290
- Ellis, C y Bochner, A. (2000) Autoethnography, personal narrative, reflexivity. En: Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2nd ed). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Fernández Fastuca, L. (2018) *Pedagogía de la Formación Doctoral*. Buenos Aires: Teseo
- Holman Jones, S. (2015) Autoetnografía. Transformación de lo personal en político. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa. (pp. 262–315).

- Lakoff, G. y Johnson, M. (2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Larrosa, J. (2014) Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Arg.: Homo Sapiens Lave, J., y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- McEwan, H. (1998) Las narrativas en el estudio de la docencia. En McEwan, H., Egan, K., y Castillo, O. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Nosei, C. (2008) Las buenas narrativas docentes. Del espacio del destino al lugar de la historia. En Porta, L. y Sarasa, M.C. (comps.) *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. ETP/5. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Soyini Madison, D. (2018) *Performed Ethnography and Communication. Improvisation and Embodied Experience*. Brixham, UK: Routledge
- Spry, T. (2018) Autoethnography and the Other: Performative Embodiment and a Bid for Utopia. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research (5th ed)*. Thousand Oaks: Sage Publications. (pp.1090 - 1128)
- Valles, M. (1999) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Lagenhove, L., y Harré, R. (2016). Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida. En: *Revista de Educación*, 7(9), 77–96.
- Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. En: *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, 0 (4), 1. Recuperado de <http://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742>
- Wenger, E. C. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Yedaide, M. M. (2019) Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. En *Praxis Educativa* 22(1) 1-12

# La edificación de un hogar doctoral. Reflexiones sobre trayectos doctorales compartidos

## Building a doctoral home. Reflections about shared doctoral paths

Mariela Gómez<sup>1</sup> y Luciana Salandro<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo a dos manos discurre en torno a la(s) forma(s) en que dos trayectorias doctorales, en principio, independientes, se conjugan y potencian. Las mismas surgen a partir de la creación del programa de Doctorado en Humanidades y Artes con Mención en Educación de la Universidad Nacional de Rosario en sus dos cohortes, 2014 y 2017. En primer lugar, se presentan los relatos biográficos de cada una de las autoras para, luego, describir cómo estos trayectos convergen en un espacio común. En ese sentido, discurremos en torno a la génesis de un espacio de taller que nos imbrica y constituye en algo que excede la suma de trayectorias. En relación a los diversos aportes teóricos, hemos observado que el avance en nuestros respectivos trayectos doctorales tiene puntos de contacto con los lineamientos del trabajo artesanal descrito en el reconocido estudio *El artesano* de Sennett (2009). En otras palabras, se trata, por un lado, de una reflexión teórica de corte autoetnográfico en torno a una(s) experiencia(s) de tránsito doctoral. Por otro, es un alegato en favor de

### Summary

This article revolves around how two seemingly independent doctoral paths combine and strengthen one another. They emerge from the creation of the PhD program in Humanities and Arts with Honours in Educational Science from the University of Rosario in its two cohorts: 2014 and 2017. Firstly, the autobiographies of each author will be presented. Then, the way in which both doctoral paths merge into a common area will be described. Along this line, the genesis of a workshop that constitutes the authors' doctoral tasks will be discussed as a factor that goes beyond each individual's research. In theoretical terms, the advances in both investigations share some aspects with Richard Sennett's *The Craftsman* (2009). In other words, we introduce a theoretical discussion about doctoral experiences. Moreover, this article presents itself as a plea in favor of a quest for irregularity and imperfection to ultimately motivate the creation of more meaningful and creative research paths.

construir espacios colectivos de formación en el posgrado. Un alegato en favor de la búsqueda de la irregularidad, de la imperfección, como motores de búsqueda y creación de trayectos de formación e investigación más significativos y creativos.

**Palabras clave:** Autoetnografía interpretativa; pedagogía doctoral; taller artesanal; hábitat-hogar.

**Key words:** Interpretive autoethnography; doctoral pedagogy; craft workshop; habitat-home.

Fecha de Recepción: 15/10/2019  
Primera Evaluación: 14/11/2019  
Segunda Evaluación: 02/12/2019  
Fecha de Aceptación: 21/12/2019

## Introducción

En las presentes líneas, nos proponemos explorar los caminos de ambas autoras en relación a nuestros trayectos doctorales. En primera instancia, se explicitarán los recorridos individuales ponderando aquellos eventos biográficos que resultan relevantes para los fines de la actual reflexión. Luego, expondremos la manera en la que sus bifurcaciones devienen en el cruce de ambos caminos hasta habitar una pedagogía doctoral de pares. En el cruce, resulta relevante nuestro primer encuentro en el contexto de un proyecto de extensión (Prácticas Cooperativas Voluntarias en la Escuela, PCV en adelante) que genera dispositivos cooperativos entre la escuela secundaria y la universidad. Consideramos que este espacio ha sido esencial para la generación de una sinergia que disparó distintas dinámicas que, en última instancia, se tradujeron en un hábitat semejante al de un taller artesanal. A partir de ello, se generaron espacios otros que de manera imbricada permitieron concebir y transitar el trayecto doctoral con otros matices.

De esta manera, se configura como una reflexión co-construida en clave de autoetnografía interpretativa que toma como objeto relatos autobiográficos de sus autoras organizados en relación a un evento clave: su encuentro en un proyecto de extensión que materializa en la práctica algunas de las categorías más relevantes de nuestras respectivas pesquisas. Así como lo describe Norman Denzin, este encuentro se produce en el contexto de crisis de sendas investigaciones (Denzin,

2017). De manera transversal, además, se considerarán algunas obras que han sido clave en la conformación de una pedagogía doctoral compartida sumando a la afectación sensible de las autoras. Tal es el caso de la obra de Sennett *El artesano* (2009) la cual ha construido algunos lineamientos en una doble entrada.

Una experiencia doctoral: desde la escuela secundaria hacia la reflexión colectiva

Mi camino hacia la investigación educativa dista de ser lineal. Luego de dedicarme al área de los estudios clásicos, una vez finalizada mi carrera de grado, decidí cambiar de orientación. Es así que emprendo el trabajo como profesional de la enseñanza en múltiples escenarios de la ciudad. Dicha actividad me conduce a provocativos desafíos que, a diferencia de aquellos que rondan la investigación, demandan respuestas inmediatas. Aunque esta dinámica deja poco espacio para la reflexión de un orden más general, lentamente, empiezan a habitarme interrogantes que requieren nuevas herramientas. De esa forma, en 2014, a instancias de un entusiasta colega, inicio el tránsito por el Doctorado en Humanidades y Artes con Mención en Educación de la Universidad de Rosario.

En principio, este encuentro canaliza reflexiones que ponen coto a las frustraciones de mi quehacer docente. En otras palabras, fortalece mi reflexión en la práctica. Cabe

destacar, entre las particularidades de este cursado, el sostenimiento de grupos y redes para la realización de los seminarios. Incluso, la articulación para facilitar, tanto en el plano de lo organizativo como en el de lo económico, el traslado a otra ciudad. En suma, abre las puertas para que las preguntas, que ya me habitaban, encuentren nuevos canales configurándose como un espacio de motivación y descubrimientos constantes.

Sin embargo, más allá del cursado de los seminarios, frente a la solitaria tarea de su acreditación, la experiencia es diversa. Se torna difícil equilibrar una vida laboral de urgentes demandas cotidianas con la calidad de tiempo que exigen estos procesos de indagación, reflexión y escritura. En ese orden, ya había configurado un tema de interés y una serie de posibles preguntas de investigación que encontraron, a causa de un imperativo burocrático cronológico, forma de proyecto de investigación hacia fines de 2017. Es decir, 3 años más tarde del comienzo de esta exploración.

Desde un inicio, tenía clara una preocupación por ámbitos urbanos de educación secundaria vulnerados. Sentía que mi formación pedagógica no daba cuenta suficiente para responder a desafíos que, como tantos otros, se escapaban de lo disciplinar. Cabe mencionar que, durante los procesos de discusión en taller en los seminarios, pude identificar y deconstruir algunos prejuicios que, si bien me habían permitido mantenerme trabajando en estos difíciles contextos, ahora constituían obstáculos de otras reflexiones.

Frente a la construcción del objeto de mi investigación, estaba definido el interés por las configuraciones culturales de nuevas comunidades en la escuela secundaria. Sin embargo, me preguntaba cómo acceder a ellas. En este punto, se vuelve trascendental la elección de una directora que pudiera brindar una guía. Las dispersas preguntas, que se apilaban en múltiples documentos digitales, abarcaban una diversidad de posibles objetos: legalidades en conflicto, violencia, desfavorabilidad o vulnerabilidad, lenguaje, lenguajes, imaginarios, ideologías, etcétera. Gracias al diálogo con la directora, pudimos arribar a la conclusión de que se podrían observar dichas configuraciones en los múltiples universos que propicia la lectura literaria. En la construcción de sentido(s) y, en consecuencia, de las diversas urdimbres culturales. En pocas líneas, el proyecto en curso aborda los «modos de leer» literatura en la escuela de estudiantes en contexto de vulnerabilidad educativa. Nos interesan cómo transitan, cómo habitan, como circulan la nueva secundaria obligatoria estas maneras de ver el mundo. Así como también, observar qué tensiones existen y cómo se resuelven en torno de aquello que Rockwell denomina «protocolos de lectura».

Retomando el hilo del recorrido por el doctorado, se habían cumplido dos instancias formales: cursar los seminarios y presentar un proyecto de investigación. Sin embargo, me encontraba detenida en la presentación

de trabajos finales. Como mencioné más arriba, la soledad de esta tarea era un obstáculo hasta que surgieron otros espacios de diálogo fuera del doctorado. En particular, en 2017, la puesta en marcha de un proyecto de extensión denominado “PCV en la Escuela” canalizó la pulsión de trabajo colectivo en el difícil contexto de la nueva secundaria obligatoria.

En este espacio, que articula el trabajo de intelectual con el hacer práctico, se producirá el encuentro que dispara estas líneas. El cruce con otra investigadora de la educación que reimpulsará mi trayectoria por el doctorado tanto en el espacio formal (cumplimiento de los requisitos de formación), como en el desarrollo de categorías en el avance de la propia investigación.

Una experiencia doctoral: transitando trincheras

Luego de una larga estadía en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, finalicé los estudios de grado en el año 2014 y casi inmediatamente llegué a la Maestría en Práctica Docente ofrecida por la Universidad Nacional de Rosario alentada por un amigo de otra disciplina iniciando así mi tránsito en el posgrado. Paralelamente al cursado de la Maestría, en el que con una gran inocencia me inicié en los estudios de posgrado, comencé a participar en algunas experiencias de investigación dentro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en

Educación (CIMEd), en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en las que he tenido la posibilidad de encontrarme con diversas cuestiones como la investigación narrativa que me han abierto a una nueva cosmovisión, forjando progresivamente mi identidad como investigadora; una investigadora que no se ve como tal sino como una eterna estudiante.

La narrativa resultó ser un refugio en el que pude repensar(me) y ver cómo yo cabía en esa categoría, al explorar(me) pude comprender las motivaciones que encontraba para pertenecer a ese mundo de la investigación. Recién después de haber transitado por experiencias de investigación y congresos durante algunos años entendí a la investigación como un territorio en el cual intentar alzar la voz de aquellos sujetos que a veces no son escuchados. En particular, en 2015, fui parte de un proyecto del grupo dirigido por mi -a la vez- directora de tesis en el cual casi sin querer me fui adentrando en lo que hoy sería mi campo de investigación: la experiencia de adscripción.

En 2017, supe del programa de Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación ofrecido también por la Universidad de Rosario. Con la particularidad de que esta vez, a diferencia de la cohorte anterior, pudiera cursarse en Mar del Plata. Por lo cual la concebí como una buena oportunidad para profundizar en algunas de las cuestiones en las

que había incursionado con el Grupo de investigación en relación a la figura del estudiante adscripto a la docencia en el Profesorado Inglés, cambiando mi trayecto y tema de la Maestría hacia el Doctorado.

El cambio de carrera y consecuente cambio de tema de investigación me permitieron acercarme a la adscripción desde otra perspectiva. Mi decisión de investigar sobre esta figura en especial responde con mi propia experiencia como adscripta –estudiante y ahora graduada– desde el año 2008 en materias del primer año del Profesorado de Inglés, y ahora también, a partir de la re-apertura de la carrera, en materias del primer año de Ciencias de la Educación. Este contexto, el del ingreso a la carrera, se tiñe de distintos colores y permite que lxs profesorxs y estudiantes adscriptxs puedan contribuir a la formación integral de lxs estudiantes que transitan estos entornos, no sólo en la formación académica sino también en la afiliación universitaria.

Motivaciones otras que resultan de cuestiones biográficas, tales como la participación en la política universitaria desde la época de estudiante como la frustración que sufrimos varias de las personas que estudiamos el Profesorado de Inglés, me llevan a iniciarme en la experiencia de adscripción y a tomarla como una herramienta de lucha, una trinchera. Con el tiempo, estas cuestiones devienen en mi tema de investigación y tesis doctoral actual titulada: “Prácticas configurantes de la formación inicial docente. Un estudio interpretativo en estudiantes adscriptos en el Profesorado

de Inglés” a partir del cual la narrativa me permite habitar el espacio de la adscripción tanto propio como de lxs estudiantes participantes desde otra mirada.

Al mismo tiempo que realizo mi trayecto doctoral, en el año 2018, se inicia mi camino en la extensión universitaria. Es allí donde, a partir del proyecto de “Prácticas Colaborativas Voluntarias en la escuela” me acerco a una mirada extensionista a la vez que a la educación media de la esfera pública de la ciudad. El objetivo del proyecto al que fui invitada consistió inicialmente en acompañar a estudiantes de Profesorados en una experiencia de voluntariado en el aula de escuelas secundarias en contextos de vulnerabilidad social y educativa. Es en ese marco es que se produce el encuentro a modo de taller doctoral entre ambas autoras del presente escrito.

Historia natural del taller: la génesis de la pareja pedagógica

Nuestros trayectos doctorales adoptan la forma de trabajo en taller en relación al avance en la co-construcción de nuestras investigaciones. En relación a la construcción del conocimiento, percibimos un salto de calidad, en especial, en lo que atañe a la lectura de material de la literatura crítica y en la formulación de conceptos. En otras palabras, la diferencia percibida –sentida y construida– entre el antes y el después del proceso de investigación dentro del espacio común es la explosión



de sentidos. La bibliografía crítica que cada una leía, decodificaba, en términos solitarios, expande sus horizontes. El diálogo nos permite construir más y más profundos sentidos para la investigación.

Dentro de esta construcción de un hogar doctoral en formato taller, resulta relevante nuestra motivación por reflexionar crítica y teóricamente sobre el espacio que inicialmente nos unió en el proyecto de extensión. En primera medida, nos vimos motivadas por explorar lecturas que contribuyeran a nutrir el proyecto e iniciar un camino de relevamiento de datos cruzados con diversos textos que aumentarían la experiencia. A partir de esto, y de la necesidad simultánea de concluir trabajos finales de seminarios de nuestros cursados, nos hemos embarcado en una rutina de lectura y discusión en una suerte de seminario interno de dos.

Así fue que exploramos diversos textos de manera conjunta. En primera medida, nos encauzamos a indagar sobre la obra de John Dewey, la cual, por sugerencia de uno de los programas de seminario, creíamos nos iba a dar una especie de resorte para saltar desde esa base a diversos autores más contemporáneos. Nos motivó la necesidad de hacer un poco de historia para pensar el campo disciplinar en que estamos inmersas y queremos conocer en profundidad.

Partiendo de ¿Cómo pensamos? (1989), construimos un espacio de lectura compartida de encuentros semanales en los que discutíamos aquellos puntos en los que estas lecturas podían aportar tanto al proyecto compartido como a los sendos

caminos doctorales. De esa forma, la lectura que hacíamos en soledad, para luego generar una puesta en común, el diálogo con los diversos textos siempre se hacía de a tres. En otras palabras, en la confrontación con el autor, en principio John Dewey, caíamos en cuenta más tarde en que poníamos a conversar la propuesta del autor no solo con los intereses individuales, sino también con los que suponíamos puntos de interés para nuestra compañera.

Más tarde, nos abocamos a la cuestión de la reflexión dado que resultaba necesaria tanto para el proyecto de extensión como para nuestros trabajos doctorales. Desde allí, es que se torna central en la obra de Dewey y nos introdujimos en la lectura conjunta de Donald Schön (1992, 1998) para indagar en la caracterización de las prácticas reflexivas desde esta perspectiva y en la construcción del conocimiento profesional.

En particular, como ya mencionamos en la introducción, es la lectura compartida de *El artesano* de Richard Sennett la que detonó una disrupción en cuanto al cumplimiento de las obligaciones prácticas. Este ensayo es el disparador del presente artículo por sus diversos aportes tanto a nuestras respectivas investigaciones como a la reflexión sobre la potencia que había adquirido nuestras trayectorias doctorales desde nuestro encuentro. Respecto de la figura central del estudio de Sennett, resulta primordial su inclusión dentro del formato del taller

artesanal, el que va adquiriendo relieve a lo largo del texto. De la misma manera, en nuestra(s) perspectiva(s) sobre el camino doctoral, tanto individual como compartido, el taller va cobrando diversos sentidos a medida en que avanzamos con las distintas tareas que la formación de posgrado atañe.

En relación a las presentes reflexiones, las consideramos un ejercicio de autoetnografía en tanto que se trata de “definir un escenario, contar un relato, trazar conexiones intrincadas entre la vida y el arte, la experiencia y la teoría, la evocación y la explicación” (Holman Jones, 2012:266). Es decir, contar un relato para tensarlo con la esfera teórica, pero también con aspectos sociales y culturales. En palabras de Ellis, “investigación, cultura y método que vincula lo autobiográfico y personal con lo cultural y social. A menudo esta forma presenta acciones, emociones, encarnaciones, autoconsciencias e introspecciones concretas... y reivindica las convenciones de la escritura literaria” (Citado Holman Jones por 2012:265). Observamos que la producción final, atiende a tender estos lazos entre lo emocional y lo teórico al tiempo que echa mano de las estrategias literarias que la autora menciona. Sin embargo, creemos que presentamos una variedad de este tipo de estudios al que podríamos bautizar co-auto-etnográfico para manifestar su esencia de diálogo entre pares a partir del relato autobiográfico.

Retomando el hilo reflexivo, cabe hacer un poco de historia respecto de nuestro encuentro. El primer espacio que compartimos fue un proyecto de

extensión que vincula a la universidad con escuelas secundarias. Dicho proyecto da, hasta cierto punto, forma palpable en el campo a las reflexiones de una de las investigadoras. La llegada de la segunda, un año más tarde, también encuentra un correlato entre este y su tesis dado que las PCV generan espacios formación docente alternativos para quienes participan. Tanto las PCV como la experiencia de adscripción entrelazan, entonces, la formación inicial de los profesorado con la práctica áulica de borde.

Al tiempo que las PCV generan una compañía para el docente en el aula y un espacio de formación docente para estudiantes del profesorado, propician un dispositivo de pedagogía doctoral cuyo pilar esencial es también la cooperación. En otras palabras, sacando al docente de las escuelas de la soledad y abriendo espacios de formación, las PCV, en efecto dominó, sustraen a las investigadoras de la soledad doctoral. En este sentido, recuperamos a Sennett en relación al trabajo en el contexto del taller: nadie aprendería poner cristales en una ventana o extraer sangre trabajando solo (2009:74).

De esta manera, podemos palpar cómo este proyecto, que se sostiene hasta la fecha, supera la separación del trabajo intelectual del de la mano. Si sostenemos, con Sennett, que todas las habilidades comienzan como corporales (2009:22), diversos aspectos de este proyecto de extensión emergerían como un posible cuerpo de

nuestras investigaciones. Los problemas, las imperfecciones y las soluciones que emanan de él, en tiempo presente, dialogan con los avances de nuestros respectivos tránsitos doctorales.

### **El taller como hogar**

Uno de los puntos de contacto de estas dos experiencias es la pulsión por “hacer bien”. En este sentido, Sennett sostiene que “El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso” (2009:32) lo cual conforma una de las tensiones cotidianas que hemos habitado en nuestro trayecto compartido: la tensión entre «hacer de forma perfecta» frente a «hacer en tiempo y forma suficiente». Estos dos patrones en conflicto, “lo perfecto” o “lo absoluto” versus “lo práctico” (Sennett, 2009:62), recorren muchas de nuestras conversaciones. Es así que, como hemos mencionado, transitamos nuestros estudios de posgrado con altos niveles de motivación. Niveles que, por otra parte, podrían convertir en infinito el trabajo de indagación. Al respecto, frecuentemente nos preguntamos en dónde poner un coto a ese compromiso artesanal por la actividad más allá de la finalidad práctica. ¿En dónde detener esa pulsión por indagar todas las posibilidades, todos los aportes teóricos, en pos de generar una producción ya sea esta un trabajo final de seminario o dar por concluido el análisis, siempre parcial, de los registros?

En nuestra experiencia, el diálogo permite habitar esta tensión permanente con menos frustraciones. Para ser más claras, nos referimos a las frustraciones

devenidas de la sensación de no poder cumplir con los tiempos institucionales o, de poder hacerlo, de no alcanzar el nivel deseado en la producción. Aspecto recurrente y hasta constante en cualquier espacio de formación e igualmente presente en la redacción de este artículo, lo cual se ve acentuado por la conjugación de dos biografías y sus particularidades que se ponen en juego para generar acuerdos permanentes. En este aspecto, creemos que la autoetnografía toma una nueva dimensión en el camino. Tomando los aportes de Ellis et al, sostenemos que en el camino de la autoetnografía no sólo debemos valernos de herramientas metodológicas y teóricas para analizar la experiencia. Por el contrario, debemos, al mismo tiempo, “tomar en cuenta las formas en que otros podrían experimentar similares epifanías, utilizando la experiencia personal para ilustrar las facetas de la experiencia cultural, y, de este modo, hacer que las características de una cultura sean familiares para propios (insiders) y extraños (outsiders).” Es también esta manera de ver el campo autoetnográfico que hace que el palimpsesto que vamos creando pueda cobrar sentido no sólo para quienes escriben sino para diversos agentes de la cultura doctoral.

Por otra parte, este diálogo emerge de posicionamientos comunes. Por ejemplo, en nuestros relatos, se descubre un marco metodológico e ideológico común que determina el uso de estrategias del enfoque etnográfico:

dar cuenta de lo no documentado. Es por ello que el recorrido intelectual también nos acerca a las propuestas de Elsie Rockwell en relación al abordaje etnográfico para dar cuenta de los otros (Rockwell, 2011). Asimismo, el vínculo con la alteridad en el campo nos dirige a las lecturas de Carlos Skliar que se constituyen en un detonante de gran cantidad de sentidos. Entre otros aspectos, nos permiten repensar la relación dentro de nuestro taller puesto que también se trata del cruce de diversas subjetividades. De esa forma, reformulamos y, más importante, vivenciamos aquello de que “El amor a la verdad es recibir las verdades que otros nos ofrecen” (Skliar, 2015:34)

En la misma línea, en ambos relatos, se repite la aparición de avances o saltos creativos cuando se transitan espacios colectivos. Entendemos que es el cruce de las subjetividades alternas la que propicia dichas construcciones. Las nuestras, en primer lugar, pero también la de otras voces en diálogo. Es así que tanto la experiencia del cursado de los seminarios, como el trabajo con las directoras, viabilizan la aparición de ideas y su posterior concreción. Paralelamente, cuando dichos recorridos quedan en suspenso por diversas causas, la motivación entra en una especie de letargo hasta una nueva conformación de espacios compartidos.

En este punto, queremos poner énfasis en la relación entre este hábitat colectivo y la caracterización del taller como institución social. Sennett ilustra, con numerosos ejemplos, la forma en que el taller del artesano constituye un factor

de cohesión social mediante rituales de trabajo, ya

sea el de compartir una taza de té, sea el del desfile de la ciudad; mediante la tutoría, sea la formal paternidad subrogada del medievo, sea el asesoramiento informal en el lugar de trabajo; o mediante el hecho de compartir cara a cara la información (2009:96).

De modo que, durante la edad media, el taller era el hogar del artesano, un lugar físico, pequeño y con relaciones cara a cara. Es pertinente aclarar que la familia no se constituía necesariamente en relación a un vínculo sanguíneo. Así, “el maestro artesano se hallaba legalmente in loco parentis con respecto a los oficiales y los aprendices a él subordinados, pese a no tener con ellos ningún vínculo de sangre.” (p. 83). En nuestra experiencia de hábitat-taller, dicho espacio, si bien no tiene una sede física fija, reviste estas características hogareñas. Constituye la sede de la diversidad de actividades que desempeñamos, ya sea en conjunto o por separado. Nuestro alimento intelectual es el diálogo constante y juntas criamos nuestras ideas-hijas.

En aras de desarrollar este artículo, realizamos la enumeración de las múltiples formas de este hogar. Allí, apareció, en primer lugar, el sostenimiento de una conversación continua. Conversación que

no está en que al final se llegue o no a un acuerdo... por el contrario, una conversación está llena de diferencias

y el arte de la conversación consiste en sostener la tensión entre las diferencias... manteniéndolas y no disolviéndolas... y manteniendo también las dudas, las perplejidades, las interrogaciones... y eso es lo que la hace interesante... por eso, en una conversación, nunca hay una última palabra... por eso una conversación puede mantener las dudas hasta el final, pero cada vez más precisas, más elaboradas, más inteligentes... por eso una conversación puede mantener las diferencias hasta el final, pero cada vez más afinadas, más sensibles, más conscientes de sí mismas... por eso una conversación no termina, sino que, simplemente, se interrumpe... y se pasa a otra cosa... (Larrosa, 2015:172)

En las palabras de Larrosa, encontramos una caracterización de la conversación como arte. Consideramos que, dentro de nuestro taller-hogar, podemos definirla como una artesanía de construcción conjunta. En ese sentido, el fragmento ilustra los mismos rasgos que le atribuye Sennett. La artesanía es un objeto que, una vez acabado, continúa proponiendo descubrimientos a partir de sus irregularidades o imperfecciones. De este modo, emergen, durante la producción del objeto artesanal «conversación», numerosas dilaciones que, a primera vista podrían parecer inconducentes.

Lejos de considerarnos en la posición solitaria del artista de nuestras sendas investigaciones, el recorrido se asemeja más a la producción comunitaria del artesano. En ese camino, tan lleno de desvíos como el fragmento citado de puntos suspensivos, las construcciones

emergentes de la conversación evolucionan en una progresión no lineal e infinita, pero cada vez más “afinada, más sensible, más consciente”.

Simultáneamente, construimos un conocimiento tácito compartido. Aunque no seamos capaces de verbalizarlo, existe entre nosotras un conocimiento indecible en proceso de expansión continua. Como muestra, valga la experiencia recurrente que hemos dado en llamar «estar en la misma página». Se trata de completar el pensamiento o ilación mental de la otra a veces en la forma de referencia a un texto literario o crítico, a veces en la forma de un ejemplo. Como dice Sennett: “Hay momentos de hallazgos repentinos que desbloquean una práctica que estaba atascada, pero esos momentos están integrados en la rutina” (p. 54).

Por otra parte, las habilidades dentro del taller tenían un rol central dado que eran la fuente de la legitimidad del mando o de la dignidad de la obediencia. Es decir, las competencias del maestro determinaban su derecho a mandar mientras que aprender de ellas y asimilarlas significaban la obediencia del aprendiz o del oficial. En ese sentido, Sennett señala que

En el trabajo artesanal tiene que haber un superior que establezca patrones y que dé formación. En el taller, desigualdades de habilidad y experiencia se convierten en un asunto de relaciones personales. El taller exitoso depositará la autoridad legítima

en personas, no en derechos y deberes preestablecidos en un papel (2009:73-74).

En este punto, encontramos una diferencia con nuestro taller. Si bien tomamos provecho de las desigualdades, en relación a nuestras diversas habilidades y experiencias, no existe una autoridad fija o permanente. Por el contrario, se trata de dar prioridad alternadamente a los aportes informados que sean más idóneos en cada oportunidad. Cabe conjeturar que este rol itinerante de la autoridad es también el fundamento de que el conocimiento tácito sea compartido en lugar de solitario.

Asimismo, el conocimiento sobre la construcción que transita nuestro par en el taller (otra artesanía en construcción), habilita discusiones y confrontaciones que tienen la virtud de habilitar la “mirada del extranjero”. Es decir, una idea puede parecer acabada o, por lo contrario, inconducente hasta la llegada de la perspectiva de otro artesano con conocimiento del proceso. En ese sentido, nos parece pertinente complementar la descripción del hábitat sennetiano con la definición de la convivencia en tanto espacio que presenta desafíos a los desiguales. En ese sentido, provoca, en palabras de Skliar, “contrariedad, recelo, incomodidad, perturbación” (2015:40). Esta descripción nos resulta adecuada ya que nos aleja de la percepción romántica. Es decir, el espacio del trabajo en equipo no es armonioso y no presenta progresiones lineales. Por el contrario, nuestra experiencia se sostiene en medio de la turbulencia, de la intranquilidad y, en esas tensiones, se revelan nuestras alteridades (Skliar, 2015:40). En estos intercambios,

suelen aparecer las imperfecciones o irregularidades que mencionamos anteriormente. Por ejemplo, es habitual que se interrumpa la ilación de sentidos con relatos de sucesos cotidianos en apariencia no vinculados, pero también con alusiones a objetos artísticos como libros, películas, canciones, etc. Muchos de estos momentos, suelen disparar a través de procesos de metamorfosis, nuevas ideas(3).

Otro aspecto que emerge en relación a las formas del taller, son los múltiples soportes y canales que adoptan estas «conversaciones artesanales» de carácter tanto presencial como virtual. En general, solemos encontrar espacios de encuentro semanal, mientras que el flujo de mensajes instantáneos tiene regularidad diaria. También se sostienen otros canales virtuales con diferentes propósitos. Por mencionar un ejemplo que el lector puede palpar, el presente ejercicio de escritura a dos manos inaugura una nueva instancia de dicha comunicación. Durante este proceso, hemos descubierto nuevas dificultades y decisiones sobre las que hemos discurrido reflexivamente. Entre ellas, la opción entre repartir las partes del trabajo o escribir en simultáneo. Al respecto, comprendimos que la segunda forma tiene un sentido de coherencia integral con lo aquí planteado. Sin embargo, el tiempo que requiere la simultaneidad quintuplica, como mínimo, el de práctica distribuida.

Para finalizar, cabe destacar que una de las mayores virtudes del taller es que nos tiene a ambas



como protagonistas, sin embargo, no es aséptico ni se limita a nosotras. Se vuelve una caja de resonancia de otros espacios de existencia intermitente. Nos referimos, en especial, al diálogo con las directoras y los eventuales seminarios de los que participamos en conjunto o por separado. Si bien de existencia menos sostenida o recurrente, los aportes que allí encontramos se comparten y se nutren, complementan y, finalmente, explotan, con la mirada de la otra en el taller generando comunidad.

### Reflexiones finales inconclusas

χαλεπὰ τὰ καλὰ. Lo bello es difícil

Platón

Hemos tratado de mostrar cómo un espacio de taller en el formato de pareja pedagógica resulta valioso para encarar trayectos doctorales. A partir del desarrollo de nuestras dos trayectorias doctorales organizadas narrativamente a partir de un evento clave, hemos desarrollado, por un lado, elementos comunes de dichos recorridos y, por otro, algunos aspectos relevantes de la edificación de un taller artesanal. Al mismo tiempo, hemos descrito al presente ejercicio de escritura como un emergente autoetnográfico que se particulariza por su realización colectiva.

Entre los elementos comunes, en ambas trayectorias se destaca la motivación propia del artesano de “hacer bien” solo por el objeto mismo. En consecuencia, en ambos casos se presenta la difícil tensión entre resolver de forma práctica o de forma perfecta. Finalmente, hemos descrito el

impulso creativo que generan distintos espacios de trabajo colectivo hasta llegar su punto más alto en el taller artesanal con las características del hogar que es el centro del presente artículo.

Luego, respecto de la descripción del espacio colectivo, hemos desarrollado algunos de sus rasgos fundamentales. En primer lugar, la construcción de un conocimiento tácito (indecible) que, a diferencia de experiencias mediales, es parcialmente compartido. También hemos conjeturado que la existencia de un rol de autoridad itinerante es una de sus causas. Finalmente, hemos destacado dos formas de interacción una dentro del taller, referida a la valorización de la mirada de la otra, y, otra, en relación a la resonancia de voces externas. Si bien esta modalidad de trabajo puede parecer lenta dadas las dilaciones que el diálogo alimenta, se constituye como una experiencia de aprendizaje más profundo. Entendemos que la “resistencia y ambigüedad” que, habitualmente, tratan de ser eludidas, se promueven al adoptar las modalidades de trabajo del taller artesanal.

Para terminar, queremos rescatar un ejemplo mencionado en el cuerpo del artículo: la propia escritura de este artículo y la tensión entre «repartir los apartados» o «escribir en simultáneo». Con intencionalidad no anticipamos al lector cuál (o cuáles) había sido nuestra decisión, esperando que el producto escrito hablara por sí mismo. Ya terminado, si dicha caracterización

se nos permite, sentimos que está plagado de zonas inconclusas que ninguna de las dos hubiera aceptado en una escritura individual. Sin embargo, sostenemos que esas zonas manifiestan las imperfecciones, las irregularidades, que constituyen a este ejercicio en pareja en una herramienta imperfecta. Una herramienta que nos permite crecer en medio de la turbulenta convivencia en lugar de estancarnos en aguas quietas. Una herramienta que aumenta y potencia nuestra conciencia crítica.

Por otra parte, la escritura autobiográfica y la interpretación a dos

manos de los relatos conforman un ejercicio performativo. Un ejercicio que nos provee de algunos insumos para (re)pensar nuestro rol investigador. Asimismo, se desprende de nuestras reflexiones que no es una tarea culminada, puesto que lo que proponemos es un ejercicio recursivo de extensión ilimitada. Finalizando estas líneas, podemos decir, como Sócrates a Hippias, que: “un provecho, cuando menos, habré sacado de nuestra plática: el de comprender mejor la verdad del proverbio que dice: ‘Lo bello es difícil’” (Platón, s. f:97)

### Notas

(1)Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es miembro de los grupos “Investigación en Educación y lenguaje” e “Investigaciones en Historia, Política y Gestión de la Educación”. Doctoranda en la carrera de Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Correo electrónico: [marielangomez@gmail.com](mailto:marielangomez@gmail.com)

(2)Profesora en Inglés por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Doctoranda en la carrera de Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Correo electrónico: [lucianasalandro@hotmail.com](mailto:lucianasalandro@hotmail.com)

(3)Sennett distingue tres tipos de metamorfosis: interna de una forma-tipo, la unión de disímiles y el cambio de dominio (2009. pp. 152-163)

### Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Biblioteca Esencial del Pensamiento Contemporáneo (1º., Vol. 28). Buenos Aires: Siglo XXI.

Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. (C.

Ferrari, Trad.). Barcelona: Gedisa, S.A.

Denzin, N. K. (2017). Autoetnografía Interpretativa. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 81-90. doi:10.23935/2016/01036



- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ellis, C., Adams, T. & Bochner, A. (2015). "Autoetnografía: un panorama". *Astrolabio*, 14, 249-273. ISSN 1668-7515.
- Holman Jones, S. (2012). Autoetnografía. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (comps.), *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos*. IV (pp. 262-315). Barcelona, España: Gedisa.
- Larrosa, J. (2015). El arte de la conversación. ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una *pedagogía (improbable) de la diferencia* (pp 171-175). Buenos Aires: Miño y Dávila srl.
- Platón. (s.f.). *Diálogos II. Segundo Hippias. Protágoras. Eutídemos. Gorgias*. Madrid: Ediciones Ibéricas.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, España: Paidós.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. (M. A. Galmarini, Trad.). Barcelona: Anagrama, S. A.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura y escritura)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



## Un camino largo y sinuoso A long and winding road

Mariana Buzeki<sup>1</sup>

### Resumen

El presente trabajo se propone relatar una de las tantas experiencias – la mía propia- de quienes hemos transitado y completado la tesis doctoral. Introducirse en la investigación implica ingresar a una subcultura particular, con tiempos, pautas, y compromisos que alteran la cotidianidad. Los tesisistas vamos modificando nuestras rutinas: de consumir conocimientos, pasamos a producir conocimientos, de leer textos, pasamos a escribir nuestros propios textos. Pretendo analizar aquí algunos elementos que fueron obstáculo en este largo camino, como así también mencionar aquellos que facilitaron arribar al resultado deseado, luego de una ardua labor, muchas veces, en soledad. Asimismo, aportar mi experiencia al diseño de dispositivos y recursos institucionales de acompañamiento en la realización de esta tarea, que la mayoría de las veces,

### Summary

The present work intends to relate one of the many experiences - my own - of those who have traveled and completed the doctoral thesis. Entering research implies entering a particular subculture, with times, guidelines, and commitments that alter everyday life. Thesisists are modifying our routines: to consume knowledge, we go on to produce knowledge, to read texts, we go on to write our own texts. I intend to analyze here some elements that were an obstacle in this long way, as well as mentioning those that facilitated arriving at the desired result, after an arduous work, many times, in solitude. Also, to contribute my experience to the design of devices and institutional resources of accompaniment in the accomplishment of this task, which most of the time, is experienced with impotence, anxiety

se vivencia con impotencia, ansiedad y decepción. and disappointment.

**Palabras clave:** Educación Superior; Posgrado; Pedagogía Doctoral.

**Keywords:** Higher Education; Postgraduate; Doctoral Pedagogy images; visual politics

Fecha de Recepción: 18/09/2019  
Primera Evaluación: 28/11/2019  
Segunda Evaluación: 04/12/2019  
Fecha de Aceptación: 20/12/2019

## **Los comienzos.... ¿Me inscribo?, ¿A cuál?**

Han pasado casi diez años desde que decidí acercarme a la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, luego de un tiempo de activa búsqueda para complementar mis estudios de grado y del impulso otorgado para emprender esta tarea, por quien, hasta ese entonces, había sido directora de las becas de iniciación y perfeccionamiento, experiencia que me acercó a la tarea investigativa.

La razón de aquella visita fue presentar el plan de trabajo de tesis, requisito fundamental para ser admitido en el doctorado de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario con sede en la ciudad de Mar del Plata.

Por ese entonces había conversado, aunque poco, con Patricia Weissmann, amiga, colega y compañera de trabajo, quien aceptó dirigir mi tesis, quien sabe por qué. Lo cierto es que una de las primeras barreras que un aspirante a doctor debe resolver, consiste en “que un académico quiera y pueda dirigir tu tesis”.

Escasas investigaciones que exploran las características que se tienen en cuenta por los tesisistas al momento de elegir al director de tesis señalan como los rasgos más buscados: el compromiso e involucramiento en la investigación y el apoyo que el director brinde al proyecto ante críticas externas (Subhajoti, 2007); la experiencia investigativa y el aporte de ideas (Rosas y otros, 2006); su reputación como investigador, docente y director; la compatibilidad intelectual y los beneficios pragmáticos (Fernández Fastuca, 2018)

Los pocos estudios realizados que indagan sobre las características tomadas en cuenta por los tesisistas al momento de elegir al director de tesis señalan como los rasgos más buscados: el compromiso e involucramiento en la investigación y el apoyo que el director brinde al proyecto ante críticas externas (Subhajoti, 2007); la experiencia investigativa y el aporte de ideas (Rosas y otros, 2006); su reputación como investigador, docente y director; la compatibilidad intelectual (alineación de los intereses intelectuales y metodológicos entre director y tesisista), y los beneficios pragmáticos, por ejemplo, un ambiente de trabajo favorable y apoyo financiero (Zhao y otros, 2007).

Me encontraba cumpliendo funciones en docencia en la Facultad de Psicología, en la asignatura Psicología Social, y en la Facultad de Humanidades, en la materia Adolescencia, Educación y Cultura.

El proyecto inicial versaba sobre la relación entre homosexualidad y adolescencia, que cobró protagonismo con las sanciones de las leyes de Matrimonio Igualitario y de Identidad de Género. Finalmente, mi trabajo doctoral se concentró exclusivamente en la temática de la construcción de la identidad homosexual, teniendo como población de estudio, los jóvenes.

Desde ese entonces han sido unos años de trabajo intenso, un proceso difícil, pero sin ninguna duda, altamente gratificante. Y sobre todo ha sido un

proceso de construcción, deconstrucción y re-construcción en permanente diálogo con otros y conmigo misma.

### **Soy doctoranda...**

Llegó la noticia que había sido admitida en el doctorado mientras me encontraba cursando los variados cursos de posgrado. Recuerdo la emoción sentida, había logrado un gran paso en este inmenso desafío. Debo admitir que duró poco, se acercaba el momento de volver a retomar el plan presentado ya hacía mucho.

Tenía que contactarme con Patricia, la palabra “tesis” aparecía recurrentemente, en un día leí ese famoso libro que nunca me había atraído: *Cómo hacer una tesis*, de Humberto Eco.

Fue en ese preciso momento que comencé a recordar algunos comentarios de tesisistas sobre sus padecimientos y dudas acerca de su trabajo. Recuerdo en especial cómo una trabajadora social mencionaba sus dificultades para avanzar y terminar, e incluso cuestionaba y ponía en duda sus capacidades y habilidades para poder ordenarse.

Una importante cantidad de investigaciones informan las bajas tasas de graduación en los programas doctorales, especialmente en las ciencias sociales (Bowen y Rudestine, 1992; Ehrenberg *et al.*, 2010; De Miguel *et al.*, 2004; Leatherman, 2000; Marsh *et al.*, 2002, entre otros). Según estos estudios, la mayor deserción se produce en la etapa de la tesis (cuando los doctorandos ya han terminado la “cursada”), lo que ha dado lugar a la denominación del estado “todo menos la tesis”. (Fernández Fastuca y Wainerman,

2013)

¿Cómo retomar el proyecto? Una compleja cuestión existencial- no solo académica- que me acompañó durante mucho tiempo.

La experiencia que viví como tesisista me acompañó con sensaciones encontradas,

necesité empezar a pensar en las causas de mi sensación de estar escalando la montaña más alta y de mis reiteradas preguntas sobre por qué había decidido emprender un camino en el cual no lograba ver la cumbre por tantos años (...) (Carlino, 2003:52)

En este clima desolador, apareció la luz al final del túnel. Esos proyectos presentados tiempo atrás iban a ser re-trabajados. En uno de esos tantos encuentros con colegas interpeándome y haciendo en conjunto, nos informan la fecha de unos talleres de acompañamiento de tesis que me ayudaron a auto-organizarme.

Lorena Fernández Fastuca, (2018) menciona la existencia de distintos seminarios que pueden encontrarse en los programas doctorales: los teóricos orientados a la profundización del conocimiento sobre un tema particular; y los dirigidos a guiar la realización de la tesis. Como señala Lovistts (2005), los primeros perpetúan las características curriculares de los niveles anteriores del sistema educativo y mantienen a los estudiantes en un mundo conocido, pudiéndose afirmar como un espacio no conflictivo. Los segundos presentan distintos grados de sistematicidad:

seminarios de investigación, grupos de escritura, talleres de tesis y escritura, etc.

Extensas charlas teóricas y epistemológicas mantenidas con mis compañeros en estos espacios me han servido para que esta novata investigadora refinara unas cuantas ideas y concepciones. A ellas y ellos les agradezco el apoyo y la colaboración en esta tarea, que se supone en principio individual. Es un reconocimiento por ayudarme a pensar y pensarme.

Fueron estos diálogos colectivos y el constante y arduo trabajo individual, lo que me permitió retomar y resolver esos interrogantes centrales de una tesis: ¿El tema será relevante?; ¿Cuál es el problema de investigación?; ¿Su abordaje es original y creativo?; ¿Los jóvenes estarán predispuestos a hablar sobre su identidad homosexual?; ¿Los resultados contribuirán en algo?

Investigaciones realizadas en la UBA y UNER establecen que las cuestiones de una Didáctica y Pedagogía de la investigación siguen siendo parte de las preocupaciones compartidas por equipos de docentes e investigadores interpelando los espacios de formación. La complejidad de la formación en investigación implica generar condiciones para comenzar a construir una mirada problematizadora de la realidad, interrogantes sin respuesta inmediata que demandan un proceso de investigación: es lo que no se sabe. (Sirvent y otros, 2016)

Admito que en varias ocasiones te sentí tan desorientado y desanimado con los avances, que cuesta darle continuidad al trabajo. No obstante, estos inconvenientes,

es necesario hacer mención a algunos factores que contribuyen a finalizar este proceso.

En primer lugar, debo destacar que mi experiencia previa en la práctica como becaria de investigación no es un dato menor en el desarrollo y realización de esta tarea.

En segundo lugar, la posibilidad de solicitar una licencia anual con goce de sueldo implicó una dedicación a tiempo completo evitando una extensa desconexión.

Y, en tercer lugar, la suerte de contar con una directora especialmente dedicada a todos mis requerimientos e inquietudes, como así también, la respuesta inmediata de colegas e investigadores que trabajaban temas cercanos al tema de mi tesis, que con mucha disposición y generosidad me brindaron sus producciones y realizaron sugerencias y comentarios constructivos a mi trabajo.

Como afirman los construccionistas sociales,

es preciso dejar atrás la concepción de hacer ciencia como un quehacer ahistórico, lógico, objetivo e individualista que entiende la investigación científica como la aplicación racional de reglas metodológicas descontextualizadas, para comprenderla como el resultado del intercambio intersubjetivo, siendo racional el resultado de la inteligibilidad negociada. El conocimiento, en tanto depende de inteligibilidades compartidas entre comunidades de científicos, es producto de un proceso

social interpretativo y dependiente en gran medida del acuerdo intersubjetivo (Sánchez, 2003:115).

No es habitual que esto suceda, muchos colegas no cuentan con esta posibilidad y con mucho esfuerzo, incluso habiendo concluido la totalidad de los seminarios de posgrado, no pueden con la tesis y ahí quedan perdidos y abandonados.

### **La recta final... no es el tan ansiado final.**

Hacer una tesis como parte de un posgrado requiere realizar una producción escrita luego de una difícil tarea que se demora y que implica enfrentar escollos, muchas veces insalvables.

El peor de todos fue la escritura académica de la tesis. No obstante haber aprendido a sacar adelante el trabajo de tesis en soledad, reconozco que he podido lograrlo gracias a múltiples apoyos recibidos.

El principal es la presencia permanente con mi directora y su acompañamiento constante, sobre todo en aquellos momentos donde nada de lo que hacía era de mi agrado, ella supo orientar mis necesidades e inquietudes. Las correcciones inmediatas, y sugerencias, posibilitaron que el proceso fuera ininterrumpido y que continuara avanzando.

Gergen sostiene que

la construcción de ciencia social se contiene y desarrolla a partir del lenguaje y, fundamentalmente, de conversaciones entre quien investiga y quien es investigado, entre quienes son investigados y también

en el conjunto de la comunidad científica. Las conversaciones son un aspecto primordial a la hora de pensar cómo se obtiene conocimiento, pero también lo son a la hora de pensar qué se hace con ese conocimiento (2007:42).

Contacto y comunicación permanente por diversos canales, fue la clave, aunque en muchas oportunidades en este ida y vuelta, escritura, reescritura y nuevamente reescritura, las sugerencias de mi directora iban orientadas a eliminar millones de páginas que tanto trabajo me habían costado. Muchas veces era volver a empezar, otras tantas agregar, organizar ideas y eliminar y /o modificar capítulos.

La investigación es un avance progresivo, dialéctico, de ida y vuelta continuo donde se establece un diálogo entre nuestras preocupaciones, nuestra mirada teórica y nuestra realidad. El acto de “hacer” la investigación implica estos momentos y los tesisistas lo experimentamos enfrentando la incertidumbre y el devenir dialéctico de la construcción de nuestros diseños. Esta problemática se ve especialmente obstaculizada en el caso de procesos de tesis donde la mirada del director o evaluador es diferente y debemos hacer un trabajo de reformulación constante que permita continuar y avanzar en la unificación de esas miradas. (Sirvent y otros, 2016)

Esta tarea inabarcable e inagotable se volvía eterna, pero me alentaba pensar que en algún momento casi por inercia iba a llegar el final, que lo sentía



cada vez más cerca.

En este contexto de incertidumbres y guía perpetua presenté la tesis. El plan de estudio doctoral incluye dentro de los cursos de postgrado obligatorios dos talleres de tesis y la posibilidad de una lectura de la tesis- previa a la comisión evaluadora integrada por tres miembros jurados- por un evaluador externo y anónimo.

En un tiempo no muy extenso, llega a mi correo electrónico cuyo asunto se titulaba: “Lectura de tesis”, la siguiente recomendación:

“se sugiere revisar el orden de los capítulos como así también el contenido excesivo de alguno de ellos. Una manera que se podría considerar en la organización de la escritura, el uso de los objetivos específicos como al menos un primer ordenamiento del material analizado, leído, trabajado y escrito, en el que puede estar incluido los textos construidos de las desgrabaciones de las entrevistas.” (Lectura de Tesis, evaluador anónimo, 2015)

Acompañado de un comentario de la directora del doctorado:

“hay algunos señalamientos que el/la lectora/lectora considera imprescindibles de realizar. Sin embargo, quiero aclararte que su dictamen no es vinculante, de modo que queda a tu criterio trabajar sobre ellos o dejar la tesis como está. Sobre esta última decisión, quiero decirte que, si bien es tu derecho, el/la colega que hizo la lectura actúa de buena fe y en general sus dictámenes siempre anticipan lo que luego plantean los jurados designados. En síntesis, sería bueno que discutas esto con

tu directora y acciones en consecuencia. Ya me informaras”.

Luego de este comunicado, sentí que volvía al comienzo, todo lo elaborado y trabajado durante tanto tiempo, así como estaba, no iba a prosperar. A medida que los días iban transcurriendo, el enojo y la desesperación iban desapareciendo. Las comunicaciones con mi directora se incrementaron, y la escritura y reescritura acompañada de la calma y reflexión encontró su lugar.

### **Publicar la tesis**

Había defendido la tesis con bastante éxito y me encontraba disfrutando de un tiempo glorioso sin pensamientos vinculados a la misma, cuando a fines de febrero de 2018 recibo un correo electrónico de Decanato de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social. El mismo informaba sobre la presentación de propuestas a la Convocatoria de Iniciativa de acceso a la publicación (IAP) dependiente de la editorial de la UNMDP (EUDEM).

La convocatoria establece el cronograma con las siguientes etapas en el proceso:

#### *ETAPA 1: Convocatoria en Unidades Académicas (a partir de diciembre 2017)*

Cada unidad académica realizará la convocatoria por los medios que considere adecuados para asegurar una difusión masiva y efectiva.

EUDEM les proveerá de un afiche para que utilicen en la difusión, pero podrán usar el material que consideren.

*Condiciones de participación:*

1- Ser docente de la unidad académica y/o miembro de un grupo de investigación en la misma.

2- Elevar los Anexos solicitados para la presentación de propuestas editoriales en tiempo y forma.

*ETAPA 2: Recepción de material en Unidades Académicas (hasta el 31 de Marzo 2018)*

Las Unidades Académicas estipularán qué dependencia será la encargada de la recepción de las propuestas editoriales. El Anexo de presentación de propuesta (Anexo 2) será recibido por la Unidad Académica en 2 copias, una copia se devolverá firmada al autor por parte del responsable que la recibe en la Unidad Académica.

*ETAPA 3: Selección de ternas del Comité Editorial (Abril 2018)*

Cada Unidad Académica realizará una pre-selección de las propuestas editoriales recibidas. Los criterios de evaluación fijados por cada Unidad Académica serán la pertinencia, relevancia y adecuación de la temática de la propuesta respecto de la necesidad de publicación de la respectiva Unidad. El/los Consejero/s Editorial/es de la Unidad Académica participarán de esa pre-selección, que luego se elevarán a la editorial (Anexo 3) junto con el material presentado para cada propuesta.

*ETAPA 4: Selección final de EUDEM (Abril 2018)*

Una vez recibidas las ternas de las unidades académicas EUDEM junto con el Consejo Editorial en pleno realizará

la selección final de cada propuesta a publicar por Unidad Académica.

EUDEM, según los criterios editoriales habitualmente utilizados, seleccionará 1 propuesta por Unidad Académica que será financiada en un 75% por EUDEM y en un 25% por la Unidad Académica.

EUDEM publicará el listado de propuestas a publicar por los medios de comunicación usualmente utilizados por la UNMDP (portal, Enlaces, Radio Universidad, etc.) y también enviará una notificación formal a cada Unidad Académica a través de su Decano/a.

*ETAPA 5: Inicio del proceso editorial (Mayo 2018)*

EUDEM se comunicará con los autores a los efectos de solicitarles una copia completa de la propuesta editorial (manuscrito) y de todos los formularios de presentación de obra a fin de iniciar el proceso de edición, el cual comenzará con la evaluación externa del mismo. El manuscrito deberá presentarse antes del mes de julio de 2018.

A partir de dicho momento, EUDEM trabajará directamente con el autor.

Confieso que dudé bastante, la idea de volver a atravesar un proceso parecido, volver a leerla, re-trabajarla o alterarla tan solo un poco, me agobiaba anticipadamente, había quedado muy conforme. La tesis que tanto me había acompañado, que tanto esfuerzo me había llevado, ya era parte de mi pasado.

Las alentadoras palabras de muchos de mi entorno, motivaron que completara el formulario de inscripción y en el mes

de junio de 2018 me comunicaron que el manuscrito presentado había sido aceptado para su publicación.

La configuración de una tesis doctoral es un proceso sinuoso y sistémico para el cual no existen recetas ni metodologías. De igual manera el mayor anhelo de los doctorandos es poder publicar su tesis ya sea en forma de libro, capítulo de libro o artículo científico en revistas indexadas de alto impacto. A fin de cumplir el propósito de publicar la tesis doctoral, el doctorando debe encontrar aquellas cuestiones valiosas que sean interesantes no solo para la comunidad académica nacional e internacional sino para un público de lectores más amplio. Este es un proceso complejo en el que el doctorando deberá corregir lo escrito e incluso reescribir algunos aspectos; tratando de lograr armonía y coherencia en la relación dialéctica entre el problema, las intenciones y el método. (Ortiz Ocaña, 2018)

Actualmente me encuentro en la etapa 5, en un proceso de escritura y reescritura bastante similar al armado de la tesis, solo que en esta oportunidad el público potencial es otro, por lo que me solicitan: un título o cualquier frase breve que pueda ser extraída de alguna entrevista, para que sea más atractivo para los lectores, que modifique el modo en que están organizados y estructurados los capítulos puesto que generan cierto peso en la lectura,

“Se sugiere que el capítulo metodológico pueda reducirse e incluirse en la introducción, o en un capítulo muy breve pero cuyo fin sea el de dar cuenta del

enfoque desde el cual se trabaja y no tanto de las cuestiones ligadas al proyecto de tesis (objetivos, objeto, unidad de análisis) que son datos que a un posible lector interesado en la temática no necesariamente le resulten relevantes”.

Estoy intentando convertir la tesis casi en un relato de aventuras o un “best seller”, mejor dicho, en un producto creativo y atractivo para que se consuma.

### **Consideraciones finales**

En esta breve comunicación e intentado señalar una serie de elementos facilitadores y obstaculizadores en el proceso de acompañamiento en la realización de una tesis doctoral, especialmente subrayando cuando ésta se hace en una situación sin suficiente apoyo y con escasas y a veces nulas herramientas y recursos.

Quienes formamos parte del ámbito educativo superior sabemos acerca de las dificultades de quienes avanzan respecto de sus trabajos de tesis. Rumores, vivencias previas, etc., operan como modelos de trayectorias que implica llegar a la meta de la tesis. Significa saber de entrada sobre los sentimientos y el desánimo que solemos padecer aquellos que atravesamos por el aprendizaje de la investigación.

Es necesario mencionar que para finalizar una tesis no es solo necesario revisar y profundizar los conocimientos disciplinares, metodológicos y discursivos, sino también desarrollar

estrategias y capacidades personales con el objetivo de poder sostener un trabajo que no muestra resultados contundentes por mucho tiempo.

Reconocer los tropiezos implica aceptar que esos inconvenientes no son puramente individuales, sino por el contrario, en muchas experiencias de posgrado, las necesidades de formación no son atendidas institucionalmente. Por el contrario, el apoyo sostenido de directores, colegas e investigadores, nos auxilian y protegen contra lo que se representa como fracaso exclusivamente personal.

Retomando un slogan bastante actual, en un sentido muy diferente, compañeros de trayectorias similares, si se puede.

## Notas

(1) Doctora en Trabajo Social (UNR). Lic. En Psicología y Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). Jefe de Trabajos Prácticos de la Asignatura Adolescencia, Educación y Cultura de la Universidad Nacional de Mar del Plata- Facultad de Humanidades. [marianabuzeki@hotmail.com](mailto:marianabuzeki@hotmail.com)

## Referencias bibliográficas

Bowen, W. y Rudenstine, N. (1992). *In Pursuit of the PhD*. Princeton: Princeton University Press.

Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 15(1). 41-62.

Convocatoria IAP, Información para la presentación de propuestas de edición y manuscritos. EUEM, junio de 2018, Mar del Plata.

De Miguel, J.; Sarabia Heydrich, B.; Vaquera, E. y Amirah, H. (2004). ¿Sobran o faltan doctores? *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 7(1), 115-155.

Dictamen realizado por un jurado evaluador de la tesis doctoral. Febrero de 2016, Rosario.

Ehrenberg, R. G.; Zuckerman, H.; Groen, J. A. y Brucker, S. M. (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Fernández Fonseca, L; (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Editorial Teseo. Argentina, Buenos Aires.

Fernández Fonseca, L y Wainerman, C: (2013) La dirección de tesis de doctorado: ¿Una práctica pedagógica? *Perfiles educativos* 37(148). 1-25.

Gergen, K. (2007) "La Psicología social como historia". En *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes, Bogotá.

Leatherman, C. (2000). A New push for ABD's to cross the finish line. *Chronicle of Higher Education*, 46(29). 1-25.

Lovitts, B (2005), "Being a Good Course-Taker is not Enough: A theoretical perspective on the transition to independent research", *Studies in Higher Education*, 30(2). 137-154.

Marsh, H.; Rowe, K. y Martin, A. (2002). PhD students' evaluations of research supervision: Issues, complexities and challenges in a nationwide Australian experiment in benchmarking universities. *The Journal of Higher Education*, 73(3), 313-348.

Ortiz Ocaña, A; (2018): La configuración de la tesis doctoral. Su estructura, redacción, defensa y publicación. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 14 (2), 102-131

Rosas, A. K.; Flores, D. y Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 153-185.

Sánchez, L; (2003). "Una mirada al conocimiento científico y lego a la luz de cuatro enfoques sobre construcción del conocimiento", *Anales de Psicología*, Murcia, Vol.19 N° 1. Pp. 1-14. Consultado abril de 2015. Disponible en: [http://www.um.es/analesps/v19/v19\\_1/01-19\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/01-19_1.pdf).

Sirvent, M T y otros; (2016). "Algunas reflexiones acerca del proceso de formación e investigación de estudiantes de grado y de postgrado".

Subhajoti, R. (2007). Selecting a doctoral dissertation supervisor: Analytical hierarchy approach to multiple criteria problem. *International Journal of Doctoral Studies*, 2(2), 23 32.



## Pensar la investigación imaginando mundos. Narrativa e imaginación en la (re)construcción de la cultura escolar.

## Think about research imagining worlds. Narrative and imagination in the (re) construction of school culture.

Sebastián Perrupato(1)

### Resumen

El campo de la educación ha nutrido sus investigaciones en los últimos años retomando las voces y las prácticas de los docentes y reconstruyendo la enseñanza a partir de sus experiencias, esto permitió analizar la escuela a partir de las historias que los miembros cuentan de ellas, que al relatarlas construyen identidades y las configuran (Bolívar, 2014). El problema se presenta cuando se pretende retomar voces o prácticas de los que ya no están y sus testimonios son escasos o inexistentes. Surgen así una serie de interrogantes **¿Qué nos aporta el enfoque narrativo en la (re) construcción de las** prácticas y de las experiencias cotidianas de los docentes y estudiantes que forman parte de un pasado lejano? ¿Cómo utilizar el enfoque narrativo en la historia de las instituciones educativas? ¿Cómo (re)construir la cultura escolar de una escuela a partir de

### Summary

The field of education has nurtured its research in recent years by retaking the voices and practices of teachers and by reconstructing teaching based on their experiences, this allowed the school to be analyzed based on the stories that members tell of them, which at telling them build identities and configure them (Bolívar, 2014). The problem arises when it is intended to resume voices or practices of those who are no longer there and their testimonies are scarce or non-existent. A series of questions thus arise. What does the narrative approach give us in the (re) construction of the practices and daily experiences of teachers and students who are part of a distant past? How to use the narrative approach in the history of educational institutions? How to (re) build the school culture of a school from narratives that do not exist or are feasible to be formulated? The present

narrativas que no existen ni son factibles de ser formuladas? El presente trabajo tensiona estos interrogantes con el fin de dar lugar a reflexiones que pongan sobre la mesa la relación existente entre la historia de la educación, el trabajo etnográfico y el enfoque narrativo.

work stresses these questions in order to give rise to reflections that put on the table the relationship between the history of education, ethnographic work and the narrative approach.

**Palabras clave:** Enfoque Narrativo; Etnografía; Historia de la educación; cultura escolar

**Key Words:** Narrative Approach; Ethnography; History of education ; school culture

Fecha de Recepción: 14/10/2019
Primera Evaluación: 29/11/2019
Segunda Evaluación: 13/12/2019
Fecha de Aceptación: 30/12/2019



## **Introducción**

Se ha discutido sobre el lugar que corresponde a la Historia de la Educación como campo específico. Tradicionalmente esta ha recibido un lugar marginal en los libros de texto, quedando supeditada a la historia de las corrientes filosóficas, de la cultura, de la civilización, etc. debido al escaso lugar que recibía también en los ámbitos de investigación y generación de conocimiento.

La necesidad de la misma para la formación de recursos humanos en el área de educación llevó a numerosos pedagogos a ocuparse de ella. La historia de la educación surgía así recortada no como un desplazamiento del interés de los “historiadores profesionales”, sino como una necesidad de legitimación de los “pedagogos” (Cucuzza, 1996). Esto condujo a un recorte del objeto de estudio y al corrimiento del interés hacia las ideas pedagógicas, las instituciones educativas y las políticas escolares, que pretendían mostrar la escuela como único modo de transmisión de saberes. Esta tradición no se mantuvo alejada del positivismo dominante sobre el que se construyó, siendo exclusiva del mismo hasta entrada la década del ochenta del siglo XX.

La renovación historiográfica, que rompió con el positivismo dominante y abrió nuevos campos de estudio con la fundación *de Annales y Past and Present*, no llegaría al campo de la educación hasta la renovación historiográfica de la década del ochenta.

Con ella y la propuesta de “abrir la historia” se comenzaba a mirar hacia otros objetos de estudio que hasta ese momento habían sido desconocidos para la historia.

En este contexto, surgió la Historia Social de la Educación. Caracterizada por su impronta pedagógica, entendía la educación como un elemento constitutivo de lo social, como un hecho social de importancia para la comprensión de la realidad. Más allá de la evidente historicidad del hecho educativo, su dimensión sociocultural como afirmó Nava Rodríguez “*solo empieza a adquirir carta de naturaleza en fechas recientes*” (Nava Rodríguez, 2004: 10).

Así entendemos que la vertiente sociocultural de la educación es una perspectiva que puede aportarnos una comprensión integral de los hechos educativos. No se trata de circunscribir el tratamiento a discusiones pedagógicas pretéritas o a las manifestaciones más evidentes de la praxis formadora, sino de entender la educación como una función especial y fundamental de la cultura (Esteban Mateo, 1983) y como un producto de época y un agente activo de transformación social (Viñao, 2000).

Contrario a esto, buena parte de la historia de la educación ha sido muchas veces una historia de procesos sin sujetos en la que olvidaba el carácter social de los mismos y su conexión con las relaciones de poder y dominación. Como ha afirmado Julia Varela (2003) se trata de entender la construcción de la verdad y, junto a ello, la naturaleza y funciones

productivas de la educación su relativa autonomía para producir discursos, estrategias, prácticas y campos de control, disciplina, dominación y poder.

Paralelo a la consolidación de la historia social de la educación se dio un proceso historiográfico signado por el retorno a la narrativa que ha cobrado auge desde la década de setenta del siglo XX. La crítica a esta perspectiva fue su marcado signo descriptivo que dejaba de lado los fenómenos interpretativos de la historia y se posicionaba en análisis micro políticos que perdían de vista la articulación con fenómenos de otra escala. De este modo se hacía necesario un replanteo no solo de esta disciplina sino de todas las Ciencias sociales que necesitaban abrir sus estudios de lo regional a lo universal, de lo disciplinar a lo relacional (Wallerstein, 2002).

El enfoque narrativo que se promueve desde las Ciencias de la educación en los últimos años coloca a la narración en un lugar diferente. Ya no se trata de una forma de dar cuenta o divulgar la información, sino que además se transforma en una forma de recolección de y de análisis de la misma. Se trata de un “un campo propio de investigación” factible de ser pensado para la reconstrucción de la memoria, la historia y la identidad (Bolívar, 2017).

El problema se presenta cuando se pretende retomar voces o prácticas de los que ya no están y sus testimonios son escasos o inexistentes. Surgen así una serie de interrogantes ¿Qué nos aporta el enfoque narrativo en la (re)construcción

de las prácticas y de las experiencias cotidianas de los docentes y estudiantes que forman parte de un pasado lejano? ¿Cómo utilizar el enfoque narrativo en la historia de las instituciones educativas? ¿Cómo (re)construir la cultura escolar de una escuela a partir de narrativas que no existen ni son factibles de ser formuladas? El presente trabajo tensiona estos interrogantes a partir de la experiencia que hemos tenido en el desarrollo de la escritura de la tesis doctoral en educación en la Universidad Nacional de Rosario. El fin **último es** dar lugar a reflexiones que pongan sobre la mesa la relación existente entre la historia de la educación, el trabajo etnográfico y el enfoque narrativo.

Presentamos metodológicamente tres concepciones o formas de investigación: la etnografía, la narración y la historia de la educación desde los aportes de la cultura escolar. En el juego de tensiones reflexivas que aborda el trabajo proponemos recurrir a la imaginación, de modo que prácticas y saberes de diverso origen puedan ser “reinterpretados, traducidos y elaborados por maestros y estudiantes, lo cual nos lleva a imaginar una cultura escolar dinámica, como un espacio de creación, negociación y transacción” (Rockwell, 2011: 164).

### **Apuntes autobiográficos de una investigación narrativa de la cultura escolar**

En la conferencia inaugural de la II Fabrica de Ideas que se desarrolló

en Mar del Plata en 2017, el Dr. Luis Porta nos invitaba a pensar en el poder performativo de las prácticas de investigación biográfico-narrativas. Quien ingresa a una investigación de este tipo, decía por entonces, no sale igual de la investigación hay algo que se transforma, que hace a uno reflexionar sobre sus propias prácticas y encarar nuevas formas de enseñanza que tengan como horizonte la excelencia. Cada día que me siento a escribir parte de mi tesis en educación siento que me redescubro, que resignifico mi ser docente nutriendo de sentido mis prácticas cotidianas. Es que la investigación educativa esta indisolublemente ligada al ejercicio del rol docente, no podemos pensarlos de modos separados, porque es en la dialéctica entre ambos donde encuentran pleno sentido.

Cuando comencé mis estudios doctorales en educación, los comencé con una fuerte necesidad de repensar mis propias prácticas, emprendí la tarea con la necesidad de encontrarme en el ejercicio del rol docente y potenciar mi vocación transformadora. Y poco a poco fui comprendiendo que se trata de un proceso de construcción permanente en el que cotidianamente nos vamos resignificando. De este modo, la docencia se nutre de la investigación, al tiempo que las experiencias y prácticas áulicas también la nutren.

El primer desafío con el que me encontré fue el de definir la temática a trabajar para ello eché mano a las investigaciones que había realizado previamente. Cuando comencé mis

estudios doctorales en educación estaba a punto de recibirme de doctor en historia por lo que quería de algún modo aprovechar las investigaciones precedentes. Sin embargo, las mismas no cuadraban en las problemáticas posibles de ser abordadas desde el Doctorado. Entonces opté por una temática intermedia: realizar la historia de la educación en la Universidad de Córdoba durante el Siglo XVIII.

El desafío era cómo transformar una investigación que parecería ser histórica en un primer momento, en una investigación en Ciencias de la Educación. Tenía que situarme en el terreno de las prácticas educativas, por lo que me propuse reconstruir las prácticas educativas de la Universidad evidenciando cambios y continuidades en torno a las mudanzas de regencia entre 1767 y 1813.

Un nuevo problema se presentó con la elaboración del marco metodológico. Desde la historia estamos acostumbrados a trabajar con documentos, sin embargo, estos documentos son limitados porque muchas veces no nos permiten reconstruir las prácticas áulicas de la universidad en la colonia. Por ello me vi en la necesidad de buscar nuevos abordajes que permitan pensar una historia de la universidad que reconstruya las prácticas educativas, los sentimientos y las voces de quienes, por motivos obvios, no pueden hablar o al menos no lo pueden hacer directamente.

El abordaje metodológico se fue definiendo en tres tiempos o momentos, el primero asociado al descubrimiento de la cultura escolar como categoría analítica. El segundo momento comenzó a partir de un encuentro con la etnografía educativa y, especialmente, con los aportes de Elise Rockwell al campo de la educación. Finalmente, el tercer hallazgo fueron los aportes narrativos y su potencialidad en los estudios de historia de la educación. Sobre estos tres ejes hemos configurado el presente trabajo partiendo de la propia experiencia biográfica en el propio proceso del doctorado.

### **Hacia una configuración de la cultura escolar**

Fue como resultado de mi docencia en la Universidad Nacional de La Plata como llegue a la categoría de Cultura Escolar(2). Quizás esta haya sido una de las categorías más utilizadas por los historiadores de la educación, con proyecciones a otros campos de las ciencias. Su uso no es nuevo, comenzó a ser utilizada en la década del noventa por diferentes investigadores que pretendieron analizar lo escolar en los diversos contextos históricos. Sin embargo, debido a la diversidad de enfoques y perspectivas no siempre el término adquirió el mismo significado.

Es interesante remarcar que el origen del concepto se haya dado a partir de la preocupación de historiadores del Antiguo Régimen que pretendieron comprender los procesos educativos

de la modernidad. Dominique Julia ha sido uno de los primeros, sino el primero, en aplicar este concepto en el análisis de la sociedad moderna. En su artículo “La cultura escolar como objeto histórico”, especificó las bases metodológicas para su utilización y lo definió como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la simulación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (1995: 354). Un año más tarde, completa la idea explicando que estos modos de pensar y obrar se han difundido ampliamente o han sido adoptados en otros ámbitos de la “sociedad academizada” constituyendo una suerte de religión con sus ritos y mitos (1996: 29).

Las discusiones en torno a la Cultura escolar han sido analizadas por Antonio Viñao Frago (2002) quien comprendió que la expresión se ha popularizado y reutilizada por diversos investigadores ya no solo desde la historia de la educación sino también desde otros enfoques. En esta línea, Terrón y Mato (1995) han analizado la forma de transmisión de las prácticas escolares dentro del aula definiendo la cultura escolar como “el conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a lo largo del tiempo” (129) su apropiación o asimilación explicaría la inercia del profesor que reproduce mecánicamente, por mimetismo y sin distancia crítica lo que ha visto hacer. Es pues, desde esta cultura y con sus

experiencias pedagógicas que llevan a cabo la enseñanza.

Al investigar sobre la enseñanza de la gramática, ortografía y lenguas francesas del siglo XIX, André Chervel (1998) entró en el debate en torno a la cultura escolar comprendiendo que la misma no es simplemente aquella que se adquiere en la escuela, sino la que no se adquiere más que en la escuela. No se trata entonces de una cultura general que se difunde en la escuela (como podrían sostener las tesis reproductivistas) sino de una cultura específicamente escolar, tanto en su génesis y configuración como en sus modos de difusión. Así la cultura escolar deja de ser un medio que se limita a transmitir saberes o conductas generados en el exterior de la institución sino saberes y conductas que nacen en su interior y llevan las marcas características de dicha cultura.

En estos términos la cultura escolar no es meramente reproductivista sino que también adapta transforma y crea un saber y una cultura propia. La sociedad pide a la escuela que difunda una cultura determinada pero esta al llevar a cabo esta tarea, crea sus propios procedimientos de enseñanza y entrega un producto cultural diferente y nuevo.

Chervel (2006) entendió que eran los profesores quienes definían a la vez el contenido y las formas de enseñanza(3). La legitimidad científica es diferente a la pertinencia escolar, una materia solo entra en la escuela si su valor educativo es juzgado prioritario. Por otra parte, ciertas disciplinas escolares no son

conocimientos puros sino técnicos que no tienen lugar entre las discusiones científicas. Los profesores entonces inventan formas escolares para los contenidos que son saberes diferentes a los eruditos o académicos. La escuela no es entonces la simple correa de transmisión de conocimientos sabios elaborados fuera de ella que se limitan a añadir un “Lubricante que engrasa” los procesos de enseñanza (66).

La obra de Philip Jackson *La vida en las aulas* (1968)(4) abrió un universo desconocido para las investigaciones educativas que imprimió nuevas preocupaciones de los historiadores por recuperar el día a día en las aulas, es decir, la realidad cotidiana de las instituciones. Este impulso llevó a un grupo de historiadores a entender la cultura escolar desde la perspectiva etnográfica que pretendió analizar la cotidianidad de los centros de enseñanza: rituales, horarios, cursos, periodos lectivos, distribución de los espacios y objetos escolares, la caja curricular, los métodos de enseñanza entre otros (Depaepe y Simon, 1995; Depaepe, 2000)

Finalmente, un grupo de investigadores ha centrado su análisis en las regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituye un producto histórico (Viñao, 1996, 1998, 2001). Una concepción muy relacionada con la acuñada por David Tyack y William Tobin (1994) como “gramática escolar” o el concepto de “estructuras escolares básicas” de

Kliebard (2002). Esta perspectiva, logró integrar además las relaciones entre la cultura y el saber práctico de los docentes, transmitidas a través de la vida cotidiana y la cultura del conocimiento experto (Escolano, 1999 y 2000; Viñao 2001).

Las diferentes vertientes parecen converger en una serie de supuestos básicos que tienden a conceptualizar el concepto. De este modo la cultura escolar estaría constituida entonces por

“un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades” (Viñao, 2002: 59).

Estableciendo un paralelo con un juego de cartas Norbert Elías ha instaurado la configuración como

categoría analítica definiéndola como una formación social de tamaño variable, se trata de una “*figura global siempre cambiante que forman los jugadores; incluye no solamente al intelecto, sino a toda la persona, a las acciones y a las relaciones reciprocas*”, a esto añade que forma un “conjunto de tensiones” posible de ser comprendido a partir de las interdependencias (Elias, 1991:157)(5). Entendido en estos términos la cultura escolar se conforma por una configuración propia que comprende múltiples elementos que se interrelacionan: 1) Los actores (profesores, padres, alumnos y personal de servicios); 2) Los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar; 3) Aspectos organizativos e institucionales. Dentro de ellos adquiere especial importancia las prácticas y rituales, la configuración didáctica de la clase(6) y la organización formal de la escuela; 4) la cultura material de la escuela (Espacios, mobiliario, materiales didácticos, etc.); 5) Demos incluir aquí lo que como afirman Lewitt y March (1988) la estructura de creencias marco, paradigmas, códigos culturales y conocimientos que refuerzan, elaboran y contradicen las rutinas formales (320).

### **Investigación etnográfica y cultura escolar**

El problema principal que se plantea con la noción de cultura escolar es que esta no aporta herramientas metodológicas para la investigación



que pretendíamos desarrollar. Es aquí donde, producto de la conjunción entre los aportes de los seminarios de doctorado y la Catedra de Didáctica General(7), llegué a nuevas lecturas que me permitieron complejizar la mirada, entre ellas la lectura de Elsie Rockwell fue más que fundamental.

La conjunción del campo de la cultura escolar y la etnografía, que se presenta como necesaria para la comprensión del fenómeno educativo, lleva a la necesidad de comprender la investigación etnográfica no solo como la descripción, sino como el análisis e interpretación de la vida del grupo, destacando las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros de un determinado grupo, así como las estructuras de sus interpretaciones y significados de la cultura a las que pertenecen(8).

La relación entre la etnografía y la educación ha variado a lo largo del tiempo, en los años cincuenta diversos estudios pretendieron analizar la forma en que la cultura influía en la educación analizando los procesos culturales que llegaban a los niños y adolescentes a través de las prácticas escolares (Splinder, 2007). En los setenta se comenzó a hacer más frecuente el uso de la metodología etnográfica en los estudios de educación, quizás en este sentido la mencionada obra de Jackson (1968) sea paradigmática ya que abrió el campo a pensar lo que pasaba en las aulas, más allá del curriculum prescripto.

En los últimos años, diversas

perspectivas han pretendido un abordaje de lo educativo desde la etnografía Elsie Rockwell distinguió cuatro tendencias: Las guías de campo, que utilizan la sistematización del campo antropológico para lo educativo; La nueva etnografía que retoma el objetivo de la etnografía clásica de reconstruir la visión de los “nativos”; La micro etnografía, que centra su análisis en la interacción que se da en los eventos educativos; y la macro etnografía en la quien se intenta un análisis global de la escuela y su comunidad (Rockwell, 1985).

Una quinta forma de abordaje es sin dudas, como ha señalado Sonia Reynaga Obregón (2003), la que encarna la misma Rockwell al pretender anclar el estudio de los fenómenos culturales, en las relaciones sociales y en el movimiento político de la formación que los contiene. Se trata de comprender la estrecha relación entre lo educativo y el contexto social, político y cultural en el cual está inmerso.

Probablemente el aporte más significativo de la etnografía es su capacidad de documentar lo no documentado (Rockwell, 2011). A través de un trabajo de campo y sus registros, hay una constante observación e interacción en con el objeto de estudio. Establecer las relaciones en el campo y registrar la experiencia involucra necesariamente una dimensión subjetiva. La metodología es flexible y depende de lo que puede hacerse. En este sentido, el conocimiento que podremos obtener no es acabado, sino más bien parcial, pero permite comprender aspectos de

la realidad educativa poco frecuentados por el saber pedagógico, como ha señalado Rockwell,

A diferencia del saber pedagógico, el saber docente rara vez se documenta y por lo tanto la etnografía ofrece una manera de hacerla visible y audible (...) La etnografía puede proporcionar una versión de esa reflexión y un acercamiento a aspectos del quehacer diario que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de los maestros, ni se encuentran codificados en la pedagogía (...) La investigación etnográfica es relevante para la educación en la medida en que se adopte una perspectiva antropológica que recupere la dimensión histórica. Su relevancia se da justamente en el dominio de la conciencia en la transformación de las concepciones que filtran la experiencia y orientan las prácticas de quienes trabajamos en este campo (2011:28-38)

Hacer historia de la cultura escolar desde una perspectiva etnográfica presenta **múltiples complejidades. Quizás la más difícil de sortear tenga que ver con que los registros etnográficos directos son imposibles de llevar adelante. Dominique Julia (1995) ya había afirmado a fines de siglo pasado que es imposible conocer las prácticas cotidianas a partir de la normalidad vigente en cualquier corte sincrónico de la historia escolar. Incluso en las instituciones religiosas, fuertemente controladas, el conocimiento de ciertas prácticas escapa al análisis de cualquier historiador. Es precisamente aquí donde la etnografía hace su aporte**

más significativo a la investigación histórica al permitir “situar la diversidad cotidiana en una configuración inteligible, que dé cuenta de la formación social de las prácticas y los saberes observados”. Al tiempo que “siguiere nuevas formas de entender la temporalidad y de explotar los vestigios materiales y textuales” (Rockwell, 2011: 15).

Evidentemente el análisis de las prácticas cotidianas en una institución educativa requiere de un esfuerzo mayor que la simple lectura de lo documentado. La relación entre los registros y lo ocurrido en las aulas, entre la documentación y las prácticas no es una relación directa. El hecho de que determinadas normas, formas de proceder o procesos queden registrados no implica necesariamente su cumplimiento como tampoco da cuenta de los múltiples intersticios de fuga entre los que las instancias de control se difuminan.

Reflexionar sobre la relación entre teoría y práctica requiere pensar la relación entre estos conceptos, que si bien se presentan muchas veces como intrínsecamente imbricados adquieren unicidad en torno a las construcciones conceptuales que operan en cada contexto.

Evidentemente un autor sobresale al resto en esta disyuntiva y sus aportes han nutrido los campos de la filosofía, la sociología, la historia y la educación entre otros. Michael Foucault ha interpretado esta relación de manera dialógica al tiempo que permeable por los diferentes dispositivos de poder. En



este sentido, se puede definir la teoría como un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado que permite derivar en reglas de actuación.

Por su parte, la práctica se presenta como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines, se trata de un saber hacer. Así la práctica requiere implícitamente de la teoría. De este modo, Deleuze en diálogo con Foucault concibe “la práctica como un conjunto de relevos de un punto teórico a otro y la teoría un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro” (Foucault, 1985).

En síntesis, podemos decir que Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (Sistema de acciones en la medida en que están habitados por el pensamiento) que tiene un carácter sistemático, y que por ello constituye una experiencia o un pensamiento (Perrupato, 2017).

Llegado este punto vuelve a interpelarnos una pregunta ¿Podemos reconstruir los procesos históricos y educativos solo a partir de la teoría? La respuesta obvia es no. Es necesario dar un paso más si comprendemos como dice Certeau (1996) que lo cotidiano suele ser lo menos documentado en los procesos sociales de escrituración del acontecer histórico. Historizar significa encontrar los sedimentos de periodos

anteriores, así como los cambios que se operan antes de que la norma quede expresada como tal, se trata de buscar la coexistencia de saldos residuales y de prácticas emergentes, que se entrelazan con las tendencias dominantes en cualquier momento histórico, pero con esto no alcanza.

### **Narrativa, imaginación y (re) construcción de la cultura escolar**

Quizás el aporte más significativo de la investigación que venimos desarrollando haya estado de la mano del trabajo realizado en el marco del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) en torno a la narrativa como forma de construcción de los conocimientos. De algún modo el enfoque narrativo nos brindó las herramientas para dar voz a los actores permitiendo reconstruir sus formas de vida, experiencias y prácticas educativas.

Antonio Bolívar (2014) ha concebido el enfoque narrativo como aquel que busca comprender la escuela por medio de las historias que los miembros cuentan de ellas. Es así como al relatarlas se van constituyendo identidades y configurándolas. Como ha señalado Bruner (1988) la narrativa no es solo una metodología sino una forma de construir la realidad, en donde aparece una dimensión subjetiva. Aparece la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas (Chamberlayne, Bornat y Wengraf,

2000). Como ha manifestado Bolívar (2002) la narrativa es por un lado “la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato” y por otro una forma de construir sentido, a partir de acciones temporales personales por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos, “es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (p. 44).

De este modo, las instituciones educativas se convierten en una construcción social, constituida por relatos colectivos, vividos y transmitidos que circulan en la cultura interior y que se proyectan y expresan en la imagen exterior de la comunidad (Bolívar, 2017). En términos de Bruner (1991) son las historias y relatos de la organización quienes contribuyen a construir la realidad organizativa.

Las instituciones educativas tienen entonces sus propias biografías, historias y procesos que configuran en una cultura singular con una memoria institucional. Esta “Memoria Organizacional” es, al decir de Domingo (2010), “solo recuperable desde los relatos de vida organizativa que ponen en juego todo el potencial de memoria de individuos colectivos” (p. 127). En este sentido, es que las historias de vida son importantes ya que ayudan a configurar la “historia biográfico-institucional” de la escuela.

Se trata en este sentido de considerar la dimensión subjetiva de los fenómenos que tienen lugar en las instituciones

educativas, sin perder de vista que están insertas en un contexto social que atraviesa y constituye a los sujetos que forman parte de él al tiempo que es construido y transformado por ellos (Altopiedi, 2015, p. 24)

El problema se presenta en investigaciones educativas como la nuestra, en las que se retoman instituciones ya extintas, en que es imposible recurrir a los métodos más utilizados para este tipo de investigaciones como las entrevistas, escritos autobiográficos, trabajos de campo o grupos de discusión (Bolívar, 2012). Es ahí donde la etnografía desde la perspectiva de Elisie Rockwell hace su aporte a la comprensión de la cultura escolar, aunque por momentos se presenta incompleta.

¿Cómo dar voz a las “vidas silenciadas” (McLaughlin y Tierney, 1993)? ¿Cómo reconstruir las historias y biografías institucionales de quienes no pueden narrarlas? ¿Cómo analizar las prácticas educativas alejadas en el tiempo y que el tiempo silencio? La alternativa metodológica a esta cuestión la encontramos en dos líneas de análisis o formas de reconstrucción de la cultura escolar que permiten acercarnos al día a día en las aulas.

La primera forma para reconstruir el pasado de las prácticas cotidianas ha sido discutida por los historiadores de la cultura popular en tiempos no contemporáneos y puesta de manifiesto hace ya una treintena de **años por el célebre historiador Peter Burke** (1991).

En su libro *La cultura popular en la Europa moderna* define las herramientas para la construcción de una historia de la cultura popular proponiendo como uno de los métodos la regresión y la comparación. Así, para poder comprender aquellos fenómenos para los que se carezca de fuentes, se podría tomando los recaudos necesarios, pensar procesos conocidos en la actualidad y compararlos con aquellos en el tiempo. Esta estrategia permite alcanzar a comprender mejor ciertas prácticas permitiendo por medio de entrevistas, y análisis de las prácticas actuales cierta reconstrucción del pasado(9).

Como ha señalado ya Burke (1991), demás está decir las precauciones del método que “no consiste en tomar descripciones de situaciones relativamente recientes y suponer que pueden aplicarse sin ningún tipo cambios a periodos anteriores. Por lo que estamos abogando es por un uso de los materiales modernos de una forma más indirecta, para criticar o interpretar las fuentes” (136). En definitiva, este método nos ayuda a imaginar el universo de prácticas a partir de los pocos datos empíricos que nos brindan las fuentes al tiempo que nos permite sortear lagunas que la documentación nos deja.

La segunda forma que nos permite reconstruir la historia viene de la mano de lo que alguna vez Immanuel Kant denominó la “imaginación empírica” en la cual las leyes de la empiria se limitan solo a la asociación que realiza la imaginación de aquella diversidad que ofrece la determinación del tiempo

bajo la sucesión de sensaciones, a la reproducción de la imagen dada por la sensibilidad de la estructura sucesiva (Festini Illich, 1990, p. 28).

De este modo en la reconstrucción de las formas educativas muchas veces es preciso, a partir de lo documentado, imaginar los usos y costumbres de las normas, las formas de hacer dentro del ámbito escolar. Se trata de entender las transferencias y reinterpretaciones que ocurren en la cultura escolar. Así prácticas y saberes de diverso origen “son reinterpretado, traducidos y elaborados por maestros y estudiantes, lo cual nos lleva a imaginar una cultura escolar dinámica, como un espacio de creación, negociación y transacción” (Rockwell, 2011, p. 164).

En el esfuerzo por imaginarnos los comportamientos y las costumbres, algunas normas explícitas permanecen como referente central, como espejo que refleja y refracta lo que quisiéramos conocer (...) sin embargo, para indagar sus efectos es necesario encontrar otro tipo de evidencia (Rockwell, 2011, p. 161).

Se trata de relatos que entre la ficción y la historia pretenden de modo narrativo dar cuenta de aquellas prácticas que se hacen invisibles porque no dejan registro. Siguiendo a Rockwell “En lugar de documentar lo no documentado el antropólogo que trabaja con el registro del pasado solo puede imaginar lo no documentado” (Rockwell, 2011, p. 157). De este modo no pretendemos que la narración se transforme en una

descripción acabada de la realidad, sino que se trata de construcciones que, realizadas a partir de los datos que nos proporcionan las fuentes, nos ayudan a la comprensión y análisis de las prácticas educativas en la institución, es decir, facilitan la interpretación de las culturas escolares(10).

### Conclusión

*“No puede haber (...) historias no contadas, del mismo modo que no puede haber ningún conocimiento no conocido”* (Milnk, 1978a p. 147).

Fue precisamente la preocupación por contar historias, por conocer y entender las prácticas educativas de la universidad en la colonia lo que nos aventuró en un viaje narrativo que pretendió comprender aquello que no se conoce. En este viaje procuramos un entramado metodológico entre la etnografía, la narrativa y la historia de la educación a fin de dar voz a nuevos actores.

Los estudios sobre la “cultura escolar” nos permitieron conocer aquello que no se ha analizado la “caja negra” de la historiografía pedagógica (Depaepe y Simons, 1995), se trata de dar voz a los “silencios” de la historiografía educativa (Silver, 1992) descubriendo aspectos constitutivos de la educación por demás descuidados.

Por su parte, la etnografía, en

conjunción con la narrativa, nos aportaron un marco metodológico de singular desarrollo en el análisis de la cultura escolar. Ambos enfoques nos abren el universo a la imaginación. Una imaginación que se sostenga empíricamente pero que al mismo tiempo pueda trabajar sobre las zonas oscuras o desconocidas. Se trata de dar voz a aquellos sujetos que el tiempo ha acallado. Se trata de narrar por ellos las historias que ya no pueden contar para, a partir de allí, interpretar las prácticas educativas en el tiempo. Después de todo como ha señalado Mink (1978b) “Las historias no se viven, sino que se narran” y el origen de esta narración está en la imaginación (58).

Permítasenos cerrar haciendo nuestras las palabras de David Carr (2015) que incorporan una nueva dimensión a la cuestión narrativa:

“Las narrativas, sean históricas o ficcionales no tratan en general acerca del mundo como tal, acerca de la realidad como un todo, sino que versan sobre, y pretenden representar, específicamente la realidad humana (...) no son acontecimientos puramente físicos, sino experiencias, acciones y sufrimientos humanos incluyendo la actividad humana de proyectar significados, o de encontrar significado en acontecimientos físicos y no físicos” (46)

### Notas

(1) Doctorando en Educación por la UNR. Doctor y magister en Historia por la UNMdP, Master

en historia del mundo Hispánico por la Universidad de Jaume I, Especialista en Docencia universitaria por UNMdP, en Constructivismo y educación por FLACSO y en Educación y TICs por INFD. Jefe de trabajos prácticos Didáctica General, Facultad de Humanidades, UNMdP. Investigador asistente CONICET. Miembro GIEEC, CIMED. [sperrupato@gmail.com](mailto:sperrupato@gmail.com)

(2) En 2016 comencé a trabajar en la cátedra de Historia General de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La relación dialéctica entre la docencia y la investigación de la que hablamos previamente se ve ejemplificada aquí con los aportes teóricos y metodológicos que me permitieron un acercamiento a nuevos marcos epistémicos sobre los que se estructuraba la materia.

(3) En esta idea entra en discusión con el célebre matemático Yves Chevallard que entiende que “Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como saberes a enseñar (...) Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica” (Chevallard, 1997: 45).

(4) Esta preocupación por reconstruir la vida en las aulas es la que quisimos retomar en la tesis doctoral ya desde el título que manifiesta su deuda con la obra de Ph. Jackson “La vida en las aulas universitarias de la colonia. La dialéctica tradición-modernización en el currículo y las prácticas educativas en la Universidad de Córdoba (1767-1813)”.

(5) Siguiendo a este autor Elsie Rockwell (2011) ha hablado de una “configuración escolar” que le permite comprender mejor los aspectos relacionales y las contingencias dentro de la escuela.

(6) Edith Litwin define la configuración didáctica como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar” (1997: 97).

(7) Varias cuestiones fueron ayudando en este proceso, corría el año 2014 cuando comencé a trabajar en la Cátedra Didáctica General, los aportes en torno a la cuestión educativa marcaron sin dudas mi investigación. Al pensar en la enseñanza como objeto de estudio y los planteos de muchos de los teóricos de la Nueva Agenda de la Didáctica me permitieron entender la enseñanza en contexto y me aportaron recursos metodológicos para pensar el trabajo.

(8) Sonia Reynaga Obregón (2003) ha definido en estos términos la investigación etnográfica reduciendo su interpretación la descripción de los fenómenos entendemos que se trata de algo más que eso y que una investigación etnográfica debe ser al mismo tiempo analítica e interpretativa.

(9) En nuestra investigación hemos intentado comprender las prácticas educativas actuales de las diversas órdenes religiosas que regentearon la universidad cordobesa en el siglo XVIII. Así,

a partir de entrevistas a los principales referentes de la pedagogía jesuita y franciscana, nos permitimos comprender continuidades y rupturas de las prácticas de enseñanza y completar algunos intersticios vacantes de información.

(10)Esta es justamente la experiencia que he tenido cuando en 2017 viajamos a Córdoba a realizar los relevamientos de documentación en los archivos de la universidad lo que nos permitió pensar las investigaciones In situ. Sin embargo, la información a la cual pudimos acceder no era mucho mayor a la que ya había relevado en mis investigaciones anteriores. No obstante, el viaje me permitió tener otro acercamiento a la institución, vivirla, conocer sus espacios e imaginar, reconocer en esos lagos pasillos a los estudiantes que hacía más de dos siglos había transitado por ahí, que habían pisado los mismos pisos que yo, subido las mismas escaleras, cruzados los mismos pórticos, leído los mismos libros... Es por ello que en mi investigación estas cuestiones tendrán una parte significativa.

### Referencias Bibliográficas

Altopiedi, M. (2015) *El cambio y la crisis en la escuela. Una aproximación narrativa*. Bs. As. Colihue.

Bolivar, A. (2002) “¿Se nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa”. *Revista Electrónica de investigación educativa*. 4 (1), 40-65.

Bolivar, A. (2012) “Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos”. En Passeggi M.C. y Abrahao M. H. (Eds.) *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*, Bahia: Eduneb.

Bolivar, A. (2014) “Narrar la organización educativa: Memoria institucional y constitución de la identidad”. En Abrahao, M. y Bolivar, A. (Orgs) *La investigación (auto)Biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*, Granada: universidad de Granada.

Bolivar, A. (2017) “Biographical and narrative Research in iberoamerica: Emergency, Development and State Fiels”. En AAVV *Intenational Handbook on Narrative and life History*, Nueva York: Routledge.

Bolivar, A. (2016) “Identidad narrativa de la escuela: Memoria institucional y dirección escolar”. *Conferencia en el III Simposio Internacional de Narrativas en Educación, organizado por la Universidad de Antioquia* (Medellín, Colombia) del 31 de agosto al 2 de septiembre de 2016. Recuperado de <http://narrativaseducacion.com/index.php/memorias>

Bruner, J. (1988) *Realidad mental, mundos posibles*, Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1991) *The narrative Construction of reality*. *Critical Inquiry* 8, 1-21.

Burke; Peter, (1991) *La cultura popular en la Europa moderna*, Madrid: Alianza.

Carr, D. (2015) *Tiempo Narrativa e Historia*, Buenos Aires: Prometeo. Chamberlayne, P. Bornat, J. y Wengraf, T. (2000) *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples*, Londres: Routledge.

Chervel, A. (2006) *Histoire de l'enseignement du français du xvii<sup>e</sup> au xx<sup>e</sup> siècle*, Paris: Retz.

Chervel, A. (1998) *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.

Chevallard, Y. (1997) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.

Depaepe, M. y Simon, F. (1995) "Is There any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in and Outside Schools". *Paedagogica Historica*, XXX (1), 9-16.

Domingo, J. (2010) "Aprendiendo de la experiencia: Memoria institucional y relatos de vida de la escuela". *Revista de educación*, 1 (0), 123-140.

Elias, N. (1991) *Qu'est-ce que la sociologie?*, La Tour d'Aigues: Editions de l'Aube. 1991.

Escolano, A. (2000), "Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros". *Revista de Educación*, monográfico sobre "La educación en España en el siglo XX", 201-218.

Festini Illich, N. (1990) *La imaginación en la teoría kantiana de conocimiento*, Lima, Universidad de San Marcos.

Foucault, M. (1992), "Curso de enero de 1976 impartido en el Collège De France, Tercera lección". En Foucault, M. *Genealogía del racismo*, Madrid: La Piqueta.

Hernández Díaz, J. (2010) "Los útiles de la cultura escolar y su narrativa en la España contemporánea". *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), pp. 65-88.

Jackson, P. (1968) *La vida en las Aulas*, Madrid: Morata.

Julia, D. (1995) La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, M. y González, E. (Coord.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México: Universidad Autónoma de México.

Julia, D. (1996) Riflessione sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scholastiche. *Annali di Storia dell'Educazione*, 3 (0), 119-147.

Kliebard, H. (2002) *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20 th Century*, New York: Teachers College Press.

Lewitt, B. y March, J. (1988) Organizational Learning. *Annual Review of sociology*, 14 (0), 319-340.

Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Bs. As: Paidós.

McLaughlin, D. y Tierney, W. (1993) *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change*, Nueva York: Routledge.

Mink, L. (1978a) Narrative Form as a Cognitive Instrument. En Canary, R. (Ed.) *The Writing oh history*, Madison: University of Wisconsin press.

Mink, L. (1978b) History and fiction as modes of comprehension. En Canary, R. (Ed.) *The Writing oh history*, Madison: University of Wisconsin press.

Perrupato, S. (2017) "Pensar la historia de las Instituciones educativas en la Argentina: Aportes para el debate". *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales niñez y Juventud*. 15 (2), 797-806.

Reynaga, S. (2003). "Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida". En Mejía R. y Sandoval, S. (coords.). *Tras las vetas de la*



*investigación cualitativa. Perspectivas y acercamiento desde la práctica*, Guadalajara: ITESO, 123-154.

Rockwell, E. (2011) *La experiencia Etnográfica*, Buenos Aires: Paidós.

Tyack, D. y Tobin, B. (1994), The Grammar of Schooling. Why Has it Been so Hard to Change?. *American Educational Research Journal*, XXXI, 435-479.

Viñao Frago, A. (1996), "Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio". En Viñao Frago, A. *La construcción de una nueva cultura en los centros educativos*, VIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Murcia: Forum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia.

Viñao Frago, A. (2001), "Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas". *Con Ciencia Social*, 5(0), 27-45.

Viñao Frago, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid: Ediciones Morata.

Viñao Frago, Antonio (2008) "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación". *Historia de la educación*, Pelotas: ASRHE/FaE/UFPel, 12 (25), 9-54.



# Revista Educa*ci*ón



## ***ENTREVISTA***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



INSTITUTO DE  
ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS  
Y MULTIDISCIPLINARIOS  
EN LENGUAJES



**Entre senderos biográficos y travesías profesionales. La pedagogía de la formación doctoral en una conversación con Viviana Mancovsky<sup>1</sup>. “En ese hablar de la experiencia, amanecerá tu propia voz...”<sup>2</sup>.**

**Between biographical paths and professional crossings. The pedagogy of doctoral training in a conversation with Viviana Mancovsky. “In that talk of experience, your own voice will dawn ...”**

Jonathan Aguirre<sup>3</sup> y Luis Porta<sup>4</sup>

## Resumen

El itinerario formativo que se inicia –o continúa- en el posgrado universitario deviene en un proceso de aprendizajes y desaprendizajes que moviliza en su totalidad la subjetividad de quien lo transita. Dicho proceso contempla no solo nuevas relaciones con los saberes aprehendidos y construidos, sino formas *otras* de vincularse con uno mismo, con los tutores, los colegas, los seres queridos y en donde el tiempo destinado a cada uno de ellos se transforma en una escurridiza y vertiginosa aventura a emprender. La entrevista a la Dra. Viviana Mancovsky, a partir de sus propios senderos biográficos y profesionales, buscó (re)visitar los aspectos y complejidades constitutivas de la denominada pedagogía de la formación doctoral. Dicha conversación, pensada desde la metáfora del *viaje*, se cimentó a partir de tres estaciones de significados. La primera de ellas

## Summary

The formative itinerary that begins - or continues - in the university postgraduate course becomes a process of learning and unlearning that fully mobilizes the subjectivity of the person who transits it. This process contemplates not only new relationships with apprehended and constructed knowledge, but other ways of linking with oneself, with tutors, colleagues, loved ones and where the time allocated to each of them becomes a slippery and Dizzying adventure to undertake. The interview with Dr. Viviana Mancovsky, based on her own biographical and professional paths, sought to (re) visit the aspects and complexities of the so-called pedagogy of doctoral training. This conversation, thought from the metaphor of the trip, was cemented from three seasons of meanings. The first one focused on the interviewee's own doctoral avatars, the

versó en torno a los propios avatares doctorales de la entrevistada, las huellas de sus maestros y directores y las motivaciones iniciáticas en el estudio de la formación doctoral. La segunda estación contempló cuestiones propias de la pedagogía doctoral en tanto objeto de estudio y las particularidades que asume dicho trayecto para quien lo habita, tanto para directores como para tesisistas. Y por último, la tercera estación atraviesa dimensiones del orden de lo afectivo, lo colectivo, lo metafórico y lo proyectivo en el campo de la pedagogía en la formación de posgrado. En suma, la entrevista, en un tono cálido y generoso, permite situarnos desde diversos prismas interpretativos que nos ayudan a (re)conocer, (re) significar y comprender los imbricados pero apasionados acontecimientos del camino doctoral.

**Palabras Clave:** Educación Superior; Posgrado universitario; Pedagogía; Formación Doctoral.

traces of her teachers and principals and the initiation motivations in the study of doctoral training. The second station considered questions of doctoral pedagogy as an object of study and the particularities that this course assumes for those who inhabit it, both for directors and for thesis students. And finally, the third station crosses dimensions of the order of the affective, the collective, the metaphorical and the projective in the field of pedagogy in postgraduate training. In sum, the interview, in a warm and generous tone, allows us to position ourselves from various interpretive prisms that help us (re) know, (re) signify and understand the overlapping but passionate events of the doctoral path.

**Keywords:** Higher Education; University postgraduate; Pedagogy; Doctoral training

Fecha de Recepción: 21/11/2019
Primera Evaluación: 02/12/2019
Segunda Evaluación: --
Fecha de Aceptación: 21/12/2019

### ***Primera estación de significados***

**P1- La primera pregunta está orientada hacia aspectos más biográficos de tu propia travesía doctoral. ¿Cuáles fueron tus motivaciones personales y profesionales al momento de iniciar el doctorado? ¿Cómo describirías tu formación de posgrado? ¿Qué tensiones y potencialidades viviste en el despliegue de tu investigación doctoral?**

R1- Esta pregunta inicial es clave porque es el fundamento genuino de mi interés por abordar y profundizar el estudio de este nivel formativo, desde hace casi ya diez años. Mi experiencia doctoral estuvo atravesada por la sensación, casi permanente, de soledad, incertidumbre y desconcierto. Sensaciones fuertes que hoy recuerdo aun con mucha intensidad y que me han afectado por un tiempo prolongado, a lo largo de todos los años que duró mi formación de posgrado. Estas sensaciones tensionaron toda mi formación. Necesito aclarar que casi toda mi trayectoria de formación (de la maestría y del doctorado) fue desde mi condición de extranjera, en otro país y con otra lengua. Más precisamente, llegaría a pensar que elegir y abordar el estudio de este nivel, como pedagoga, una vez doctorada, es una suerte de asignatura pendiente conmigo misma...

Voy a intentar poner en contexto mi propia "travesía doctoral" (me gusta mucho la expresión) tratando de ser fiel a la intensidad de esa vivencia. Motivada por un proyecto familiar, mi esposo y yo decidimos irnos a estudiar a Francia a

mediados de 1993 con nuestra hija de dos años, a partir de la obtención de una beca de doctorado externa. Luego de los primeros meses de adaptación personal y familiar, inicié mis estudios de maestría en París (en aquel momento, el Diplôme d'Etudes Approfondies, el reconocido "DEA"), en el año 1994. Antes de continuar, creo necesario destacar dos cuestiones que caracterizaron mi época de estudio. Por un lado, el posgrado en la Argentina, en esos años, no era un nivel tan difundido y no tenía tantas ofertas académicas como lo tiene actualmente y más aún, en ciencias de la educación. Por otro, tampoco era tan habitual, como lo es ahora, el campo de la internalización de los estudios de grado y de posgrado con todas las propuestas, las ofertas y las posibilidades como se conocen y difunden hoy en día. En ese marco, a inicios de los años 90, nuestra decisión fue vivida exactamente con la intensidad de la palabra que me proponen en la pregunta: una suerte de "travesía al Viejo Mundo". Para contextualizar nuestra época de estudiantes extranjeros les cuento algunas pequeñas y simpáticas anécdotas: hablábamos con nuestras familias una vez por semana, los domingos, porque la llamada por teléfono era más barata, recibíamos una encomienda mensual por correo con las reservas necesarias de yerba mate (que había que hacer que dure), algunos "deliciosos y nostálgicos" alfajores Havanna y una especie de resumen mensual de noticias que sacaba el diario La Nación como síntesis de los acontecimientos de nuestro país. No

existía Google y el correo electrónico recién empezaba a funcionar. Cuento estos detalles cotidianos porque tienen que ver con el momento en que realicé mis estudios en el extranjero, muy diferente a la experiencia “globalizada” actual donde una está permanentemente comunicada y tiene acceso a casi todas las cosas que desee para mantener sus gustos y sus costumbres cotidianas.

Con respecto a la elección de la universidad, tenía algunos datos de profesores y averigüé sobre ciertos programas de posgrado en algunas instituciones universitarias, más o menos de referencia, pero no mucho más. Mandé cartas postales postulando mi inscripción y me contestaron varias. Pasé la entrevista de admisión en dos de ellas y luego, elegí la Universidad Paris X, Nanterre porque se cursaban los seminarios de maestría en un solo día de la semana y me permitía organizarme familiarmente.

Si me veo en ese momento, creo que lo que me sostenía, fue un francés acotado de “sobreviviente” (que luego fui enriqueciendo) y una gran curiosidad por todo lo que se me ofrecía a nivel institucional: profesores, lecturas, encuentros... Iba con toda mi extranjería a cuestas en una sociedad muy diferente a la mía. En ese “descubrir” tenía exacerbada la capacidad de asombro, el estado permanente de novedad, una gran cuota de paciencia conmigo misma, el querer descubrir...

## **P2- ¿Cuáles fueron tus motivaciones**

### **personales y profesionales al momento de iniciar el doctorado?**

R2- Con respecto a mis motivaciones, en general, yo no las tenía tan claras y definidas desde el inicio. Lo que sí tenía en claro es que tenía muchas ganas de estudiar, de seguir estudiando y estaba en Francia... Mis motivaciones las fui elaborando. Esto que me preguntan, es muy valioso porque una siempre idealiza el tema de las motivaciones al inicio de una formación y suele suceder que, muchas veces, van tomando cuerpo a medida que una conoce, se informa, se aventura... va probando... Me viene al recuerdo una hermosa frase de Saramago de su libro “La caverna” que habla de los inicios, el comienzo... y que, cuando la leí, me dije: *“me está hablando a mí, describe mis dificultades iniciales, mis comienzos”* ... Saramago dice así: *“El principio nunca ha sido la punta nítida y precisa de un hilo, el principio es un proceso lentísimo, demorado, que exige tiempo y paciencia para percibir en qué dirección quiere ir, que tantea el camino como un ciego, el principio es sólo el principio, lo hecho vale tanto como nada...”* Me gusta mucho esta frase porque desidealiza el inicio visto como una primera etapa definida de antemano, predeterminada y a su vez, porque relativiza, de cierta manera, lo anterior, lo hecho, lo “acumulado” ... Se trata más de un andar... Justamente, una travesía, como me sugieren.

### **P3- Siguiendo este sendero biográfico que nos vas regalando, ¿cómo**

### **describirías tu formación de posgrado?**

R3- Empecé mis estudios de maestría en 1994 y me doctoré en 2003. En el transitar de esos años de formación me pasaron diversos acontecimientos propios de “la vida misma”: nacimientos, pérdidas, regreso al país, reinserción laboral y otras cuestiones personales y familiares. Pasé por diversas etapas... Creo que la más intensa, pero a su vez, la más formativa es en la que comienzo a sentir, a palpar, que los datos recogidos van a permitirme algo del orden de la novedad, de la creación y eso, es fascinante... Guardo el recuerdo de esa etapa como la más vital de mi formación, más que el sentir que estaba terminando y presentando la tesis para ser evaluada.

En una pequeña entrevista que le hacen a mi director de maestría y de doctorado, Jacky Beillerot, en una especie de Boletín interno que sacábamos los estudiantes del equipo de investigación llamado “Saber y relación con el saber” de la Université Paris X, en el año 1996, mi director dice que hay dos momentos de la vida de un tesista que a él, le producen mucha satisfacción. A grandes líneas, explica esos dos momentos del siguiente modo: uno de ellos, es cuando el director siente que *“la tesis se pone de pie y empieza a andar...”* El tesista elabora sus cuestiones subjetivas y existenciales, más o menos facilitadoras u obstaculizadoras, que le exige una formación de esta envergadura, y avanza... El director y el tesista saben que la tesis va a llegar al final. Otro de esos momentos que él destaca, es el de la defensa de la tesis donde, las cuestiones académicas se

mezclan con los festejos familiares. Beillerot habla del disfrute que le produce el reconocer al tesista como “autor” que “se autoriza” a defender sus ideas y sus saberes rigurosamente contruidos.

### **P4- Recuperas en tu relato a Jacky Beillerot, tu director, ¿Qué maestros o directores han marcado tu formación y cuánto de esas huellas pervive hoy en tu propio estilo de acompañar a tus tesisas?**

R4- Si, marcas tengo muchas... Las reconozco a lo largo de toda mi trayectoria personal, familiar (mis padres...), escolar, del profesorado en el que estudié para ser maestra de escuela primaria a principios de los años ‘80, de mi formación universitaria de grado, del posgrado... Muchas y muy cariñosas, muy presentes. Algunas de ellas, siguen formándome hasta el día de hoy, como es el caso de mis intercambios con Claudine Blanchard-Laville, quien fue profesora durante mi formación doctoral en la Université Paris X (Nanterre) y con quien retomé el diálogo a partir de una Beca Erasmus Posdoctoral que obtuve entre el año 2011-2012 que realicé en la Universidad de Málaga. Particularmente con ella, sigo asombrándome por la intensidad, la calidad y la calidez de su escucha, a través del paso del tiempo. Sigo aprendiendo con ella en cada diálogo, en cada encuentro a pesar de nuestros lugares institucionales distintos y a pesar de la distancia. Lo que más me asombra de ella es su generosidad.

Todas estas marcas han despertado

y contagiado en mí, el sentimiento de la pasión por la búsqueda de un mayor entendimiento, de una comprensión más fina, de una curiosidad inquieta, de un conocimiento más riguroso... Esa pasión que hace que los profesorxs se muestren “un poco locos, un poco locas”, al decir de G. Steiner. Hay una frase muy bella de este autor que habla, justamente de esto, en su libro *“Elogio a la transmisión”*. En él, se expone una suerte de entrevista entre una joven profesora de literatura, Cécile Ladjali, que trabaja en un liceo del conurbano de París y George Steiner, profesor de renombre internacional, especialista en literatura comparada. Este autor afirma de manera contundente: *“Yo siempre les he dicho a mis alumnos: “Uno no negocia sus pasiones. Las cosas que voy a intentar presentarles, las amo más que todo en el mundo. Yo no puedo justificarlas. Si yo soy arqueólogo y las vasijas chinas del siglo VIII constituyen mi vida, yo no puedo justificar el por qué. La peor cosa que uno puede hacer es intentar una dialéctica de la excusa, de la apología. (...) Si el estudiante siente que uno está un poco loco, que uno está “poseído” por aquello que enseña, ya eso es el primer paso. No estará de acuerdo. Tal vez vaya a burlarse, pero escuchará. Ese es el momento milagroso donde el diálogo con una pasión comienza a establecerse. Jamás es necesario intentar justificarse”*.

Específicamente, la relación con mi director de tesis estuvo signada por toda una primera etapa de aprendizaje del oficio, muy intensa, desde mi maestría,

donde pude recibir un acompañamiento intensivo de su parte.

Para mí, el trabajo con un director de tesis es un estar “cabeza a cabeza” pensando, comprometidos con las ideas, las lecturas, las nociones, las teorías, los datos, la vitalidad misma de un proyecto de investigación que nace... Es mucho tiempo de ir y venir entre: lecturas compartidas, borradores de escritura que se escriben y se vuelven a reescribir y se vuelven a reescribir y se vuelven a... Mucho tiempo de pensamiento en sintonía, construyendo sentidos a partir de la interpretación de los datos, armando y desarmando hipótesis interpretativas, silencios reflexivos, discusiones (enriquecidas por un no pensar siempre lo mismo), preguntas que nos interpelan por mucho tiempo... Tengo el recuerdo de haber estado trabajando así, también con mi co-directora, Marta Souto en la etapa específica y compleja del análisis de los datos.

Con mi director, aprendí algo central, para mí, desde mis primeras reuniones de intercambio que tiene que ver con el trabajo con la propia relación con el saber(5). Cuando estábamos juntos, yo veía que él hacía transparente su pensar y su manera de entretener sus pensamientos. A veces, no era claro ni se esforzaba por ser comprensible. Hablaba a media voz elucubrando ideas posibles. Dejaba frases sin terminar... Era como que iba dibujando bocetos con sus ideas... Se hablaba a sí mismo, murmuraba... En ese hacer, yo sentía que se esforzaba por ser tremendamente honesto. Sin reparos, se mostraba en su pensar “a media



voz”. Era raro, pero me fascinaba. Me mostraba la naturaleza de sus saberes, siempre en proceso de construcción. Así, me compartía su no-saber, su curiosidad, su manera singular de poner en pregunta y sus saberes relativos (en las dos acepciones del término) a mi objeto de investigación. Ahora bien, al hacerlo, sentía que provocaba mis certezas y mis incertidumbres. En este hacer artesanal, me mostraba su manera de cuestionar lo ya sabido al compartirme su singular “amasado” de saberes, su pensamiento en permanente construcción. Al participar de esto, sentía que mi director provocaba mi propio proceso de pensar. Lo impulsaba y a la vez, me desestabilizaba llevándome a soportar mis no-saberes en mi propia búsqueda de saber. Desde su gesto de acompañamiento, me transmitía un modo de pensar incluyendo saber y también, indefectiblemente, ignorancia, carencia, falta. En concreto, creo que ponía de manifiesto el trabajo con nuestra propia y singular relación con el saber.

**P5- ¿Cómo surge el interés por indagar sobre la Pedagogía Doctoral? En uno de tus escritos del año 2016 advertís el temor y el cuidado que significó, en los inicios, la utilización de dicha categoría, ¿Qué cuestiones teóricas, prácticas, investigativas, abonaron tu interés por asumir el trayecto doctoral desde esta pedagogía singular?**

R5- Desde el año 2009, comencé a interesarme por la diversidad de problemáticas que atraviesan los sujetos

que deciden continuar o retomar los estudios de posgrado en el nivel de un doctorado. En ese marco, avancé desde diferentes proyectos de investigación(6), hacia la construcción de un escenario de reflexión, con fundamento teórico y empírico, tendiente a dar visibilidad al entramado de **las dimensiones de análisis de dicha formación académica**. Las mismas abordan diferentes aspectos: personales y subjetivos, interaccionales y vinculares, institucionales, curriculares, de política educativa universitaria y más ampliamente, en función de los vastos campos disciplinares del conocimiento. A partir de allí, intenté poner en evidencia que el doctorado puede analizarse desde el punto de vista de: los sujetos implicados (los responsables del programa, el doctorando, sus interacciones entre pares y con el director de tesis, los profesores que conforman comisiones de admisión, asesoramiento y/o dictan seminarios, los miembros de un jurado, entre otros), las instituciones y los programas que ofrecen, la política educativa que los enmarca y las disciplinas que condicionan estilos formativos según las características propias del objeto de conocimiento.

Específicamente, desde el inicio de este recorrido de investigación, focalicé mi interés en la **dimensión pedagógica del doctorado, estudiada desde la perspectiva de los sujetos**, sus interacciones y los vínculos que construyen, mediados por situaciones de enseñanza, transmisión y aprendizaje a partir de una vastedad de saberes que se ponen en juego en el marco de dicho proceso formativo. Reconocí y designé

a esta línea de investigación como “pedagogía de la formación doctoral”.

En el comienzo, formulé algunas primeras preguntas sobre la formación doctoral intentando analizar las condiciones institucionales y los desafíos intelectuales y personales que se ponen en juego de parte del sujeto que transita un determinado programa doctoral. Específicamente, la noción de **relación con el saber** me ayudó a poner en evidencia la dimensión subjetiva que traduce una experiencia formativa singular a partir de la cual, el sujeto “se autoriza” a crear saberes nuevos argumentando académicamente el proceso de investigación que fundamenta dicha creación. En este sentido, la tesis doctoral no solo expone la investigación realizada, sino que también da “testimonio” de los cambios identitarios que atraviesa el doctorando en vistas a convertirse en “autor” de los saberes que produce (Mancovsky, 2009). El análisis de las entrevistas tomadas a estudiantes de doctorado y a doctoradxs “recientes” dieron cuenta de sus intereses a partir de las cuales se aventuran a dicho proyecto, sus temores, las dificultades encontradas y las vicisitudes que atraviesan a lo largo de su experiencia formativa.

Luego, puse hincapié en el estudio de la **relación formativa** entre director de tesis y tesista desde el “mutuo acuerdo” que traduce una supuesta elección entre ambos. Comencé por preguntarme acerca de la naturaleza de ese vínculo intersubjetivo que se despliega en el tiempo y entrama intenciones, intereses, propósitos, saberes, emociones y

sentimientos tanto de parte del sujeto en formación como del director, sujeto mediador de saberes.

Poco a poco, a partir de los resultados de las investigaciones realizadas, basados en entrevistas a directores de programas institucionales, directores de tesis y a doctorandos de distintos contextos institucionales y de universidades de diversos países, fui pensando en la posibilidad de nombrar a ese escenario de reflexión como un incipiente campo dentro de la “pedagogía de la formación” (Ferry, 1990, 1997), reconociendo la especificidad del nivel.

En relación con el temor a utilizar la expresión “pedagogía de la formación doctoral”, sí, es cierto... Desde el inicio, tuve cierto reparo en hablar de una “pedagogía” en el marco de la formación universitaria y, sobre todo, en relación con el más alto nivel académico, como lo es el doctorado. Sabía que no era bien vista. También, se sabe que la pedagogía no siempre es aceptada en la universidad. Más aun, continúo con ese mismo temor, pero lo complemento con una necesaria mirada de autocrítica de parte de lxs pedagógxs que pensamos estas cuestiones en el ámbito universitario. Es necesario, desde mi punto de vista, reconocer que la pedagogía no siempre mantuvo un intercambio fluido con los profesores y sus preocupaciones en torno al dar clase en la universidad. Más precisamente, el diálogo entre el saber pedagógico formalizado y los docentes no siempre habilitó el encuentro. Muchas veces, dicho saber, ubicado en el lugar de la crítica (más o

menos explícita o encubierta) y la prescripción, fomentó distancia y hasta rechazo. Más aun, en el marco de este desentendimiento, algunos autores han llegado a afirmar de manera categórica que la pedagogía parecería no formar parte de una cultura legítima en la universidad (Fabre, 2014).

Por otra parte, cuando la pedagogía suele ser asociada a lo escolar y a los aprendizajes de la infancia, ¿cómo atreverse a pensarla en el mundo de la formación de adultos y encima, para el ámbito de la academia? Parecería ser un tanto osada esta propuesta... Al día de hoy, la expresión “pedagogía de la formación doctoral” sigue siendo rechazada por algunos grupos de investigadores de pertenencia institucional y disciplinar diversa, aunque se enfrenten a dificultades pedagógicas específicas al momento de acompañar y orientar a los tesisistas puntualmente, al problema concreto y muy comúnmente conocido de la no finalización de las tesis.

En síntesis, sí, reconozco mis reparos con el uso de dicha expresión en algunos ámbitos y grupos, le agrego una necesaria revisión autocrítica basada en el lugar de la pedagogía en la universidad y a su vez, insisto en la fundamentación teórica y empírica de este escenario de reflexión que abarca problemáticas de la formación doctoral específicas. De allí, la complejidad de esta línea de investigación.

## **Segunda estación de significados**

### **P6- Asumiendo la complejidad de la**

### **“Pedagogía de la formación doctoral” en tanto objeto de estudio ¿Qué rasgos la definen?**

R6- De manera introductoria, creo necesario precisar qué es lo que entiendo por **pedagogía** para luego, enunciar sus características específicas. La pedagogía, desde una primera definición amplia, es la disciplina que tiene por objeto de estudio a la educación en función de determinados fines a alcanzar. Remite a: una práctica educativa o de enseñanza en un determinado aspecto o área, la capacidad para enseñar o educar y la actividad del pedagogo. (*Diccionario de la Real Academia Española*). La pedagogía tiene que ver con: un campo disciplinar, una práctica o una actividad. Siguiendo con una obra especializada del campo educativo, el *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, dirigido por Beillerot y Mosconi (2014), los autores sostienen que, la pedagogía comprende diferentes sentidos, a saber: “Puede ser un arte, aquella que despliega el educador experto y que uno puede reconocer como pedagogo. Puede ser también, una doctrina; la teoría Freinet, la teoría Montessori... Se habla también de reflexión pedagógica entendiéndola por ella la revisión o el trabajo sobre sí mismo que hace el actor sobre su propia acción en vistas a analizarla y evaluarla”. Esta última acepción, **la pedagogía como reflexión**, se relaciona con los inicios de la sociología, de la mano de los desarrollos teóricos de E. Durkheim. Este célebre escritor define a la pedagogía como: “la teoría de la educación”. (Esta) es el medio a través del cual la sociedad renueva de

continuo, los condicionamientos de su propia existencia.” (Durkheim, 1996). Más precisamente, la pedagogía da cuenta de un tipo particular de “*teoría-práctica*” que tiene por finalidad, orientar y regular la práctica, construyendo un espacio intermediario entre arte y ciencia, Durkheim otorga, por ello, un status original a la pedagogía en tanto *reflexión sobre la educación*. A partir de esta brevísima exposición, me interesa recuperar el sentido que vincula a **la pedagogía como ejercicio de reflexión**.

Por otra parte, si se rastrean sus orígenes etimológicos, la pedagogía designa “el arte de acompañar” a los niños en la Grecia Antigua. El *paidagogo* no era el encargado de transmitirles los saberes sino, aquel que los guiaba hasta la casa de los maestros particulares que efectuaban la enseñanza. La responsabilidad del *paidagogo* consistía en saber elegir, entre los conocimientos, aquellos que le resultaban más valiosos de ser aprendidos y entre los maestros, aquellos que le parecían los más eficaces, en relación con los métodos que ellos ofrecían. Así definida, de manera estricta, la pedagogía era una **reflexión de tipo axiológica** referida a la educación de los niños. Castello y Mársico profundizan este estudio etimológico de la noción:

el pedagogo acompañaba al niño hasta los lugares donde se impartía enseñanza, los cuales en época clásica no estaban unificados en un edificio, sino que requería ir en busca de los lugares de trabajo de maestros particulares: el didáskalos, maestro de lectoescritura, de gimnasia y de música” (Castello y

Mársico, 2005:68).

Los autores explican que este acompañamiento que daba protección al niño de los peligros de la calle, convirtió al pedagogo en una suerte de guía moral ya que: “los maestros solo se encargaban de transmitir un saber determinado. La formación integral de la personalidad de los jóvenes quedaba en manos del pedagogo (Castello y Mársico, 2005:68).

A partir de este recorrido acotado por la etimología del término, recupero: el verbo “acompañar” y la presencia de un x o tr a ser acompañad x y también, la pedagogía como “un ejercicio de reflexión”. Estos sentidos me resultan significativos para introducir algunas cuestiones vinculadas al saber pedagógico en el ámbito específico de la formación doctoral. De este modo, concibo a **la pedagogía como un ejercicio de reflexión de parte del sujeto que educa y/o forma a partir del encuentro con la alteridad**. Se trata de un ejercicio reflexivo que no borra ni suprime las diferencias. Tampoco excluye la dimensión afectiva de la reflexión; muchas veces en desmedro de la razón que es vista como única y principal en la transmisión de un saber disciplinar, contenido de aprendizaje. De este modo, dicha reflexión no invalida ni descalifica todo aquello que sorprende por ser nuevo o desconocido. Pienso en una pedagogía solo habitada por una certeza fundante y fuente de asombro y atractivo: “*el otro siempre va a ser distinto a como lo imaginé*”. Una pedagogía que piensa y se piensa en situación, abierta a lo que acontece y a la alteridad. Esta última supone la capacidad de alternar la

posición propia con la del otro y presume un reconocimiento de la diferencia. Esta afirmación me sitúa, de lleno, en el centro de una relación pedagógica atravesada permanente por la ética.

A partir de lo expuesto, algunas **características específicas** de la pedagogía doctoral remiten a:

-un acompañamiento signado por intenciones que se enmarca en un programa institucional académico determinado.

- el trabajo de esclarecimiento de **intenciones** de parte del formador y del sujeto en formación supone un cuestionamiento ético que atraviesa toda la relación formativa.

-el acompañamiento comprende la tarea de orientar una diversidad y multiplicidad de **aprendizajes** y **saberes** que se ponen en juego de parte del sujeto en formación y del formador (saberes relativos al proceso de investigación propiamente dicho, saberes concernientes a la escritura académica, saberes disciplinares del campo específico de conocimiento que se define a partir del objeto de estudio, saberes relativos a la socialización al medio académico, etc.)

-el acompañamiento incluye **sujetos** que ocupan diferentes roles y despliegan diferentes saberes y prácticas en un **contexto institucional** específico. Dicho contexto define y encuadra normas y condiciones de formación. Particularmente, se destaca el acompañamiento pedagógico que se define a partir de una **relación formativa**

entre un director y un tesista y que apunta a la construcción sistemática, rigurosa y fundamentada de saberes nuevos por parte del sujeto en formación.

De esta manera, la pedagogía de la formación doctoral puede concebirse como un ejercicio de reflexión sobre el acompañamiento académico que se da en el marco de un programa institucional determinado y a su vez, como el acompañamiento específico que se concreta en una relación formativa entre un sujeto en formación y un formador, en tanto mediador de un conjunto de saberes diversos y múltiples.

**P7- En ese acompañamiento específico del que das cuenta, ¿qué lugar ocupan lxs directorxs/tutorxs de Tesis en el proceso formativo del tesista? ¿Cuánto de su propio proceso formativo se pone en juego en su práctica de acompañamiento?**

R7- En principio, el trabajo entre un director y un doctorando entrama una relación muy singular, muy peculiar. Es una relación formativa, a sostener por largo tiempo. Es una relación intersubjetiva que atraviesa diversas etapas y encierra diferentes estados de ánimo, emociones, afectos... Admiración, distancia, entusiasmo, enojo, agradecimiento, disfrute, angustia, complicidad, alegría. Dicha relación encierra un acompañamiento de las transformaciones subjetivas que un sujeto en formación atraviesa en pos de autorizarse y volverse autor de los saberes nuevos que construye

argumentados de manera fundamentada. Esto es muy complejo! Y no siempre se logran relaciones formativas “saludables”, más allá de los distintos estados de ánimo y las distintas etapas que implica todo el proceso formativo. Por eso, a mi entender, es imprescindible la necesidad de dialogar con las intenciones éticas de cada sujeto implicado en dicha formación. Pero por, sobre todo, este trabajo con las propias intenciones encierra un cuestionamiento ético porque está atravesado por la “inevitable” tensión entre la autoridad y la autonomía que define a dicha relación. A grandes, líneas, la autoridad se basa en el reconocimiento que se legitima en los saberes y las habilidades del sujeto que dirige. A su vez, se entrecruza con cuestiones de poder y de jerarquía que se fundan en toda institución académica. La autorización, a mi entender, supone un tiempo de dependencia (imposible de calcular ni de anticipar) a una autoridad que sostiene, exige y desempeña la función de apuntalamiento y de orientación. También, encierra la necesidad de un reconocimiento a esa autoridad presente que “se hace cargo”. Para alcanzar a construir el pensamiento propio e independiente, tiene que haber aprendizaje, y a su vez, tiene que haber transgresión a esa autoridad que ha estado presente, ha sostenido y ha facilitado. El **aprendizaje** genuino implica, desde mi perspectiva, un trabajo de apropiación de los saberes puestos en juego en la formación para la investigación. El resultado de esa apropiación “transgresora” es la autorización a “hacerse autor”: un

asumirse como sujeto de enunciación de un discurso propio basado en saberes fundamentados rigurosa y sistemáticamente. ¡Decididamente, nada fácil por cierto!

**P8- En la obra *La formación para la investigación en el posgrado aparece como aspecto central del trayecto doctoral el pasaje identitario que asume el tesista al convertirse en autor de su propia obra. La dimensión de autoría implica al estudiante del posgrado una transformación identitaria. ¿Cómo se evidencia este proceso subjetivo en la pedagogía doctoral?***

R8- Situémonos en la experiencia formativa de llevar a cabo un doctorado... Dicha experiencia supone una transformación identitaria de parte del sujeto en formación que se despliega en una temporalidad propia, en un marco de relaciones determinadas y en un programa formativo institucional preciso que establece y enmarca condiciones de posibilidad y exigencias determinadas. Dicha experiencia se concreta a partir de asumir la autoría de un trabajo de investigación original basado en la argumentación sistemática y fundamentada de saberes nuevos. La tesis doctoral es una obra, singular y colectiva, a la vez, que materializa ese proceso de autonomía intelectual. Su presentación legitima el ingreso “formal” a una comunidad académica a través del ritual institucionalizado de la defensa frente a un jurado de expertos (Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015).



Esta afirmación pone el acento en la dimensión temporal de la formación y me recuerda a las ideas que E. Enriquez desarrolla de manera precisa y clara. Este autor nos dice: “formarse implica tener tiempo para vivir una experiencia, tener tiempo para entender esa experiencia, para poder interpretarla y, al mismo tiempo que, recoger todos los frutos que ésta produce, de ser necesario desprenderse de ella. Esto lleva muchos días, meses, a menudo años” (Enriquez, 2002:51). Ahora bien, más allá de que la formación implique una disposición a trabajar sobre uno mismo, no es una instancia que pueda llevarse a cabo desde la soledad y el aislamiento. Retomo a Enriquez cuando afirma que: “la formación está asociada a la idea de interacción con otros, a la posibilidad de trabajar juntos y esto conduce al reacomodamiento de las propias maneras de pensar”. (Enriquez. 2002:55). Por eso, a mi entender, formarse, supone un proceso de reacomodación de saberes, que son resignificados, en pos de construir otros nuevos. Nada del orden de lo simple, lo apresurado y lo inmediato condice con una búsqueda formativa laboriosa. Y acá enuncio un problema crucial de la formación doctoral que tiene que ver con nuestra contemporaneidad y nuestras propias maneras de vivir, trabajar, estudiar, formarse... La gran dificultad de toda propuesta formativa actual, vista desde los programas institucionales como desde las decisiones y voluntades personales es, a mi entender, la falta de tiempo, la urgencia, la inmediatez. Como dice Nuria Pérez de Lara (2009), “lo que pasa es

que hemos dejado solo al tiempo...” En síntesis, esta idea refleja una vivencia que se repite en casi todas las entrevistas que vengo realizando a los doctorandos a lo largo de todas mis investigaciones en estos años: la relación personal con el tiempo, el “dar-se” tiempo...

**P9- A lo largo de la conversación fuiste hilvanando apreciaciones en torno a la producción de conocimiento y saberes en el nivel de posgrado, en este sentido, ¿cuál es la relación o las relaciones con el saber que entabla un tesista en el devenir de su travesía doctoral? ¿Con qué complejidades se enfrenta en el proceso?**

R9- Primero, necesitaría esclarecer brevemente la noción de relación con el saber para luego vincularla con la situación específica de la formación de un tesista que aprende a llevar a cabo una investigación y que concluye con la escritura de una tesis doctoral.

La decisión de iniciar un doctorado responde a distintos intereses personales, deseos más o menos conscientes o motivaciones más o menos definidas. Más allá que uno tenga experiencia en desarrollar una investigación o se inicie en el oficio, emprende una etapa de formación donde pone a prueba lo que sabe y avanza a partir de sus preguntas, sus preocupaciones, sus comprensiones “acotadas” que lo interpelan con nuevas preguntas acerca de un tema de interés determinado. Todo esto es fundamental para iniciar un proceso de investigación. No hay modo de investigar si una

ya sabe o supone de antemano, lo que va a encontrar. Eso no es hacer investigación. Es decir, uno no hace una investigación para confirmar lo que sabe. Todo lo contrario. Desde el oficio de investigador, uno avanza desde un saber siempre parcial y fragmentario que va construyendo, revisando, cuestionando y vuelve a construir. Y acá cobra un valor fundamental el pensar desde la pregunta. Leí hace poco un sugerente libro, “*El taller, el templo y el hogar*”, de un escritor colombiano, William Ospina, que escribió una frase que me gusta mucho para concebir la investigación en el marco de una formación académica. Dice así:

Uno de los primeros errores, y el error favorito de la academia, es la creencia de que para cada pregunta hay una respuesta. La tradición dogmática y doctrinaria del catecismo alimenta esta ilusión. Pero una buena pregunta, además de merecer muchas respuestas, abre sobre todo un horizonte para preguntas mayores (Ospina, 2018:91).

A mi entender, aprender a investigar supone adentrarse en ese horizonte, pudiendo reconocer la relatividad de nuestros saberes: su temporalidad y su humana fragilidad. Sobre estas reflexiones, entonces, se inscribe la noción de **relación con el saber**. Para poder desarrollarla, Jacky Beillerot distingue las nociones de “saber”, en singular y “saberes”, en plural. De manera introductoria, explica que los “saberes” (en tanto sustantivo plural) comprenden al conjunto de enunciados y procedimientos reconocidos y constituidos socialmente. Es por intermedio de esos saberes

que un sujeto, individual o colectivo, mantiene una relación con el mundo natural y social y lo transforma (Beillerot, 2000). Ahora bien, si los saberes pueden entenderse como un conjunto de “datos simbólicos plurales”, los saberes se vuelen “singulares” (es decir, “saber” en singular) cuando son considerados en función de un sujeto. Cuando éste se apropia de “los saberes”, lo hace a partir de una fracción de saber. Así, el “saber” se refiere a “aquello que para un sujeto es adquirido, construido o elaborado por medio del estudio o la experiencia. Es el resultado de una actividad de aprendizaje, cualquiera sea su naturaleza o su forma (imitación, impregnación, identificación, resultado de una acción pedagógica, etc.) (Beillerot, 2000). Esta definición de “saber”, en singular, destaca la dimensión psíquica de la noción. Dice J. Beillerot: “todo saber individual es parcial y se inscribe en la historia psíquica y social de un sujeto sobre el horizonte fantasmático de un saber absoluto” (2000:22). De este modo, el uso de “saberes”, en plural, aborda las dimensiones social, cultural e histórica de la noción mientras que, el uso en singular acota su significado a la dimensión psíquica del sujeto.

Siguiendo los planteos de J. Beillerot (2000), la noción de “relación con el saber” no es un rasgo del sujeto ni una característica de su carácter. Uno no *tiene* una relación con el saber. En este sentido, mejor sería decir que: “...uno es su relación con el saber. Ser ‘su relación con el saber’ significa que mis actos y mis conductas testimonian y transcriben aquello que yo quiero, que yo sé y aquello



que no sé; dan cuenta de mis saberes adquiridos y de los cuales he quedado impregnado. Significa, además, aquello que yo hago con mis saberes, cuales fueren, de distinto grado y naturaleza; pero también, se refiere a aquello que habla de mis ignorancias y mis carencias. (Beillerot, 2000).

Así, si retomamos esta idea clave: “uno es su relación con el saber”, ¿cómo podríamos vincularla con la decisión de comenzar una formación de doctorado que se concreta a partir de la elaboración de una tesis doctoral? Uno podría esbozar la siguiente respuesta: “*siendo relación con el saber*”, creamos preguntas y a partir de las no-respuestas inmediatas y la incomodidad de la falta, unx elige encuadrar “la búsqueda” en un marco institucional académico que exige desarrollar un proceso de investigación.

### ***Tercera estación de significados.***

**P10- Iniciando el último segmento de la entrevista queremos consultarte sobre ¿Cuánto de lo individual y de lo colectivo tiene el trayecto doctoral? ¿Cómo incide en dicho proceso formativo el pertenecer a un grupo de investigación o el participar en ateneos y talleres en tanto espacios en donde se ponen en común diversos aspectos del itinerario doctoral?**

R10- Como ya lo mencioné en las respuestas anteriores, la tesis es un proyecto individual y colectivo a la vez. Necesita de momentos de soledad “saludable” para crear, revisar, fundamentar y argumentar la profundidad

de las propias ideas y a su vez, necesita de lxs otrxs permanentemente. La tesis no se hace en soledad, como ya lo mencioné, al retomar las claras ideas de E. Enriquez que me gustan mucho. Todos los dispositivos institucionales de formación que alienten los intercambios son “acompañamientos pedagógicos” que, por un lado, contienen y orientan los procesos singulares de formación y por otro, dan cuerpo al desarrollo del nuevo campo disciplinar de la pedagogía doctoral.

**P11- Los enfoques biográficos-narrativos consideran que el relato en primera persona de una experiencia vivida sirve como catalizador de emociones, sentimientos, aprendizajes y desaprendizajes que el sujeto habita nuevamente al momento de narrarlos. Desde esta dimensión más narrativa ¿Cuánto puede aportar a la pedagogía doctoral que el tesista – sujeto en formación- puedan registrar narrativamente su propia travesía doctoral? ¿Consideras que el relato de experiencia en la formación del posgrado puede abonar el campo de indagación sobre la singular pedagogía doctoral?**

R11- Totalmente, la escritura es una aliada incondicional durante la formación doctoral. Más allá de nuestras marcas escolares (más o menos negativas o positivas) sobre nuestras “composiciones”, “redacciones”, “informes, trabajos prácticos o monografías” cargadas de obligatoriedad y reglas del “buen” escribir,

es necesario re trabajar el vínculo con la escritura: es decir, hacerlo amigable. Una tendría que estar acompañada las 24 horas por una libreta y un lápiz, dispuesta a escribir en cualquier momento. Una tiene que ir habilitando una relación con la escritura menos ceremoniosa que lo que supone “el formato capítulo” ... Una tiene que andar con una libretita a cuestas... Llevarla a todas partes, anotar cosas que le llaman la atención de su alrededor. La escritura ayuda a desplegar una sensibilidad mayor que, a su vez, redundando en un pensar mejor, un expresarse mejor. Hay que entrenarse en esto de tener como aliada a las palabras y a “amasar” ideas fundamentadas...

**P12- Situándonos en términos de proyección, ¿Cuáles son las líneas investigativas que se abren en el futuro en relación con la formación en el posgrado y con la propia pedagogía que en él se despliega?**

R11- Actualmente, estoy avanzando en una línea de investigación que tiene que ver con el “aprender a dirigir tesis”, en colaboración con colegas mexicanos y mexicanas de la Universidad de Guadalajara: María Guadalupe Moreno Bayardo y José de la Cruz Torres Frías. Nuestro tema de interés tiene que ver con el preguntarse acerca de ¿dónde y cómo se aprende a dirigir? Creemos necesario avanzar en un trabajo de investigación que sistematice procesos y trayectorias de directores con experiencia en dicha práctica. Estos aportes servirían para fundamentar, más allá de un supuesto

“deber ser del director”, la creación de posibles espacios institucionales de encuentro en el cual se socialicen saberes experienciales que enriquezcan el oficio de dirigir.

**P13- En referencia a esto de “aprender a dirigir tesis” y considerando que la práctica de dirección es compleja y al mismo tiempo se va enriqueciendo con el propio ejercicio del oficio, ¿qué aspectos podrían tener en cuenta aquellxs noveles directores de tesis al momento de comenzar a acompañar a sus primerxs tesisistas?**

R13- A mí no me gusta la posición de quien da consejos ni recomendaciones sobre el hacer de una práctica. Iría en contra de **mi posicionamiento pedagógico** el hecho de pararme en el lugar de “hablar desde el saber de la experiencia”. Pienso que siempre los consejos tienen un trasfondo de prescripción. Me gusta más pensar en la construcción compartida de opciones y posibilidades “dando rienda suelta” a la escucha, al diálogo. El riesgo posible de la postura prescriptiva, tan común en el campo de la educación y de la formación, es que **el saber de la experiencia**, ocupe mucho espacio y no deje lugar o vuelva difícil el despliegue de **experiencias singulares de saber**, de parte del sujeto en formación. El riesgo de esta postura, dicho de otro modo, es querer estar siempre en primera fila, en el mejor lugar y más aún, querer ocupar todo el lugar. Lo más grave es que, esta postura esconde una relación con el saber muy

rígida y acotada. Oculta, sobre todo, la falsa ilusión de saberes absolutos, totales, hasta totalitarios. Y esta postura, obviamente, tiñe todas las relaciones con lxs otrxs (colegas, tesistas, sujetos en formación, etc.) en la vida institucional de ese formador.

Lo que quizás podría compartir son algunas de mis reflexiones y sensaciones (una suerte de: “*mis conversaciones con Viviana*”) acerca del comienzo de una nueva relación formativa de grado y/o de posgrado. Puedo contar que siempre tengo un margen de duda, de temor inicial, con cada nuevo comienzo. Me pregunto si “llegaremos a buen puerto”, si avanzaremos, los tiempos personales, si hay plazos institucionales... Me preocupan mucho estas cuestiones. Trato de poner en juego una escucha sensible para entender o ayudar a esclarecer las intenciones con las que llega un estudiante. Me crea mucha expectativa el hecho de entablar cada nueva relación. Me gusta y disfruto de contagiar el cosquilleo incansable del estudio. Es más, esto me produce una sensación de alegría en cada reunión de trabajo. Trato de ser muy sincera acerca de los requerimientos institucionales “las reglas del juego” que vamos a tener que jugar juntos y también, muy sincera con mi nivel de exigencia... Estoy convencida que se puede acompañar afectuosamente y al mismo tiempo, exigir “sin concesiones”. La exigencia tiene que ver con el respeto al otro, la otra y se vuelve, para mí, un verbo reflexivo: “me” exijo y paralelamente, exijo al sujeto en formación. Esto es todo un desafío y no

siempre logro que se entienda. De ahí, el trabajo con las propias intenciones éticas...

**P14- Agradeciendo tu generosidad, quisieramos que elijas una metáfora para ilustrar la pedagogía doctoral. ¿Qué metáfora, imagen, o alegoría podría dar cuenta de las características que asume un trayecto de formación de posgrado para quien lo transita?**

R14- Me encanta... En realidad, en esta “gran y desafiante” pregunta final, vislumbro dos “subpreguntas” distintas o por lo menos, dos cuestiones ya que interpelan a sujetos diferentes.

La primera, alude al campo de la pedagogía doctoral y podría acotarla a la tarea de un director de tesis. Para ello, podría compartir un texto muy breve que escribí hace poco y que resume para mí, la disposición de un **acompañamiento pedagógico**. Les cuento que forma parte de un libro que estoy escribiendo, junto con algunxs colegas invitadxs a relatar su experiencia de dirigir, en el marco de una pedagogía de la formación doctoral. Seguramente, esta obra colectiva tendrá fecha de nacimiento para mediados del año que viene o sea que se trata de un “anticipo”. La pequeña alegoría o micro relato que escribí, expresa el hecho de: “poner a disposición saberes y experiencias”, hacer lugar y construir un espacio acotado de sí mismo para alojar a quien llega con una demanda, más o menos esclarecida, de formación. Expresa también y finalmente, la necesidad de “despedirse”. Un comentario previo: lo

que escribí, está inspirado, en parte, en una escena de la película *Cinema Paradiso* que quedó resonando en mí, por mucho tiempo. A mi parecer, es uno de los momentos más intensos y más bellos de la película de G. Tornatore. En él, los dos queribles personajes se despiden: “Toto”, ya joven, deja su pueblo natal siciliano para probar suerte y “Alfredo”, mucho mayor, que asumió una especie de paternidad protectora, frente a la ausencia de un papá real que nunca regresó de la guerra. En ese vínculo, hay mucho de “pedagogía”. Alfredo “le enseña” el mundo del cine desde *el transmitir de sus pasiones* (como las escenas de besos y abrazos de las películas que censura el cura del pueblo) como así también, *el transmitir de su oficio*: el “saber-hacer” de un proyectista con las máquinas primerizas de esa época. La frase puntual que Alfredo le dice a Toto es: “*No mires atrás... No vuelvas y si vuelves, no me busques*”. Con esta escena “entre manos”, retranscripta en mi libretita, escribí el siguiente relato breve que bauticé como: “**Es hora de echarte...**”

*Recoge tus cosas. Guarda para el camino algo de abrigo y comida. No mires hacia atrás, no me busques. Tienes todo este tiempo vivido, entre dos, para que amases tu propia argamasa y traces tu propio sendero. Necesito y necesitas de la despedida. Es mi modo de siempre comenzar. Dispones de nuestra experiencia compartida para ser habitada y recorrida cuantas veces quieras y lo desees. Mírala desde distintas orillas. Sacúdela. Acaríciala. Hazla hablar... En ese hablar de la experiencia, amanecerá*

*tu propia voz... Y si vuelves, ya seremos algo nuevo. Tal vez, nuevos compañeros de ruta...*

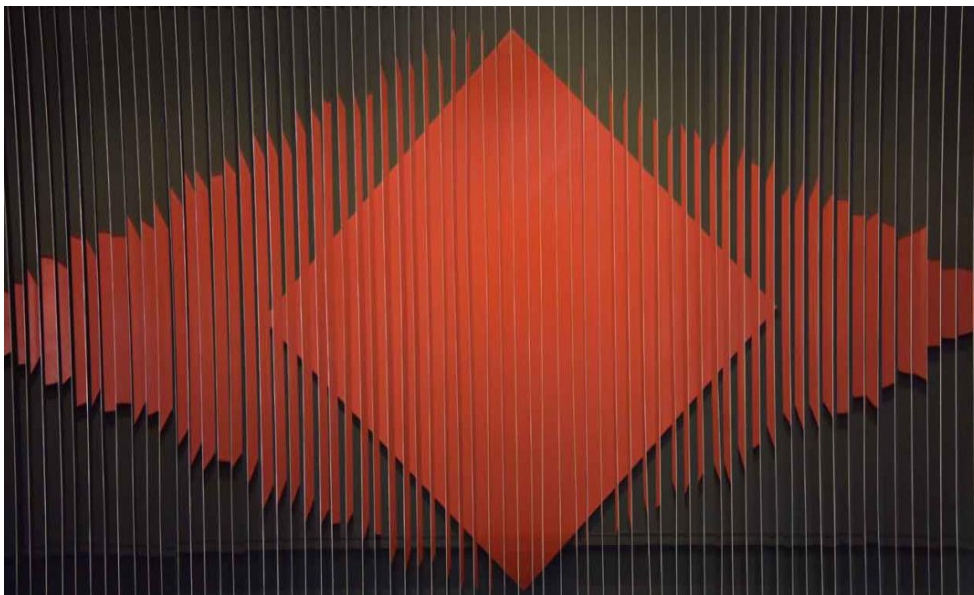
La segunda “subpregunta”, a mi entender, pone el foco en la experiencia de un sujeto al transitar por una formación de posgrado. El sujeto que interpela es el protagonista de una trayectoria formativa, de una “travesía”. Para responderles, me gustaría elegir una imagen artística. Se trata de una obra de Julio Le Parc que se llama “Panel de láminas refractantes”. Sus trabajos han sido reunidos en una gran exposición que acaba de hacerse en una Retrospectiva en el Centro Cultural Néstor Kirchner y en el Museo Nacional de Bellas Artes. Muy brevemente, lo presento. Le Parc es un artista mendocino radicado en París hace más de 60 años. Actualmente, tiene 91 años. Es considerado uno de los representantes más importantes del arte cinético y óptico. Lo llaman “el poeta de la luz y de la sombra”. Sus obras incluyen esculturas lumínicas, *gouaches*, juegos participativos, instalaciones y acrílicos sobre tela. De todas sus ideas artísticas que definen su estilo creativo e innovador, presento solo dos que me sirven para introducir la obra que elegí. La primera de ellas, habla del vínculo con el espectador. Para este artista, la obra no es solo una construcción visual a ser contemplada pasivamente, sino que busca y construye una relación de horizontalidad con el artista. Desde su concepción, se propone desmitificar el lugar del artista como único productor de arte. Más precisamente, al ver sus obras, uno tiene siempre la sensación que “se completan” con el espectador. Muchas de ellas, al verlas

no dicen nada, de primera intención. Uno siente que tiene que hacer algo con ellas: moverse, tocar, apretar... Le Parc se corre del lugar del artista genio y sublime, que se inspira con las musas que le llegan y así, puede crear. Nada más lejos de su estilo de artista... Él se define como un investigador, un buscador. Una segunda idea que se complementa con la anterior es que, para él, el espectador jamás es un actor pasivo. Por el contrario, es un sujeto interpelado por las obras de una artista. El espectador es un hacedor. Su arte no tiene como destinatario exclusivo (y excluyente) al conocedor más exigente

que interpreta con saberes especializados y críticos sus obras. Por el contrario, sus creaciones convocan a todo sujeto tenga o no, conocimientos sobre el arte. Invita a todo aquel que quiera vivir una experiencia incipiente o no, con el arte.

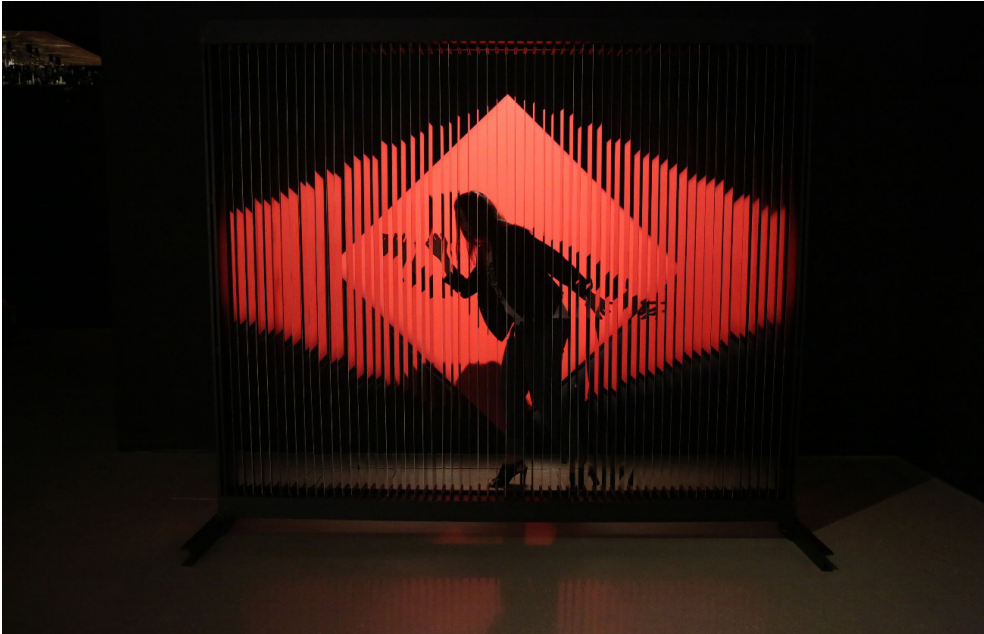
Entonces, recupero, por un lado, la inclusión y por otro, la interpelación a través del arte.

La obra que elegí se llama “Panel de láminas refractantes” porque es una obra que, por un lado, existe en la medida en que hay un sujeto que la atraviesa, la camina, la recorre. Esta es la obra:



Tiene diferentes partes. Una primera es una fila de láminas ubicadas equidistantes, de acero inoxidable, muy finas. Otra, es el fondo del cuadrado rojo con ese rectángulo también rojo, acostado. Entre una y otra, hay un pequeño pasillo que invita a que el espectador “transite” la obra. Cuando alguien la recorre por dentro, la camina, se produce lo siguiente:





En esta otra imagen, justamente, está Julio Le Parc “dentro” de su obra...



Ahora bien, al recorrerla, la imagen nos transforma, nos deforma, nos desdobra. No se trata de un reflejo simultáneo. Somos modificados al transitar el panel. Por otra parte, esa transformación puede ser apreciada luego de haberlo recorrido. de nosotros, a modo de un espejo. Es una modificación que se observa, si

hay registro de algún medio fotográfico o video, por ejemplo. Si hay intención y registro de esas transformaciones.

Por último, esos desdoblamientos de nosotros mismos, que percibimos a través de las placas de acero, pueden evocar a nuestra transformación a partir de las lecturas que nos habitan, las nociones y las teorías que estudiamos, los datos, la voz de los sujetos entrevistados... En

síntesis, para poder apreciar la obra, uno tiene que atravesarla. Creo que todo esto es la mejor metáfora para expresar la experiencia formativa de un doctorado. La escritura y la investigación te permiten, si estás dispuesto, a un mayor trabajo de elucidación de sí mismo. Creo que la aventura y el desafío de un doctorado es justamente esto...

## Notas

<sup>(1)</sup>Doctora en Ciencias de la Educación por l'Université Paris X (Nanterre) y por la Universidad de Buenos Aires. Máster en Etudes Approfondies en Sciences de l'Education otorgado por l'Université Paris X (Nanterre). Profesora en Enseñanza Primaria y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente, se desempeña como profesora de la Universidad Nacional de San Martín y de la Universidad Nacional de Lanús. En esta última, también trabaja como asesora pedagógica de la Secretaría Académica. Es una de las principales referentes académicas en los que respecta a investigaciones y producciones relacionadas con las prácticas formativas acontecidas en los posgrados nacionales e internacionales.

<sup>(2)</sup>Expresión extraída de la propia narrativa de la entrevistada cuando refiere a la experiencia pedagógica habitada en el vínculo entre directores y tesisistas inspirada en un diálogo entre los personajes principales de la película *Cinema Paradiso*

<sup>(3)</sup>Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Secretario de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades/UNMdP. E-mail: [aguirrejonathanmdp@gmail.com](mailto:aguirrejonathanmdp@gmail.com)

<sup>(4)</sup>Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP) e Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor Titular Regular con dedicación exclusiva de la Cátedra Problemática Educativa. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed- UNMdP). Director de la carrera de posgrado Especialización en Docencia Universitaria (UNMdP) y del “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC- UNMdP). E-mail: [luisporta510@gmail.com](mailto:luisporta510@gmail.com)

<sup>(5)</sup>Cf. Mancovsky, V. 2009. ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? En *Revista Argentina de Educación Superior*. No. 1.

<sup>(6)</sup>Las investigaciones que dirigió sobre esta temática comprendieron dos etapas: en el período

2010-2011, el proyecto se tituló *Hacia una Pedagogía de la Formación doctoral: un estudio de caso*. En el 2012-2013, la investigación llevó por título: *Pedagogía de la Formación doctoral: estudio empírico y avances teóricos*. Ambos fueron encuadrados en la programación de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). En el primer trabajo, el grupo de investigación estuvo constituido por tres colegas de dicha institución. Entre el período 2014-2015, realicé y dirigí otro proyecto con un nuevo equipo de investigadores interesados en el estudio de las tutorías de grado y de posgrado. Llevó por título: *Las representaciones sociales del tutor universitario: un enfoque interdisciplinario desde la sociología, la psicología y la pedagogía*. El mismo fue concretado en el marco del Programa de Investigaciones de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Lanús. El equipo estuvo conformado por dos colegas de dicha Casa de Estudios y también por otros dos pertenecientes a la Facultad de Derecho de la Universidad de la República (Uruguay). Parte del trabajo empírico fue realizado con directores de tesis de esta institución. Luego, continué con la dirección de un nuevo proyecto con un grupo de colegas investigadoras de la UNTREF. El proyecto se tituló: “*Estudio de las interacciones formativas de los tesistas en el marco de una Pedagogía Doctoral*” y se encuadró en la Programación 2016-2017 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de dicha universidad.

## Referencias Bibliográficas

- Beillerot, J. (2000) *Formes et formations du rapport au savoir*. Ed. L'Harmattan. Paris.
- Beillerot, J et Mosconi, N. (S/dir.) (2014) *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Ed, Dunod. Paris.
- Castelló, L. y Mársico, C. (2005) *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*. Ed. Altamira. Buenos. Aires.
- Diccionario de la Real Academia Española. Online: <https://dle.rae.es/>
- Durkheim, E. (1996) *Educación y pedagogía*. Ed. Península. Barcelona. (1º ed.1902)
- Enriquez, E. (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Universidad de Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ed. Paidós. México.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Universidad de Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Fabre, M. (2014) La pédagogie et les pédagogies. In: Beillerot, J et Mosconi, N. (S/dir.) *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Ed, Dunod. Paris López de Lara, N. 2009. *Escuchar al otro dentro de sí*. En: Skliar, C. y Larrosa. J (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Ed. Homo Sapiens. Flacso. Rosario.
- Mancovsky, V. (2009) “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral”. En: *Revista Argentina de Educación Superior*. Nº 1. Red Argentina de Posgrados en Educación Superior. Edición virtual: [www.untref.edu.ar/raes](http://www.untref.edu.ar/raes)
- Mancovsky, V. (2013) “*La dirección de tesis de doctorado: Tras las huellas de los*



Entre senderos biográficos y travesías profesionales. La pedagogía de la formación doctoral en una conversación con Viviana Mancovsky. "En ese hablar de la experiencia, amanecerá tu propia voz..."

*saberes puestos en juego en la relación formativa*". En Revista Argentina de Educación Superior. Red Argentina de Posgrados en Educación Superior. N° 6. Disponible en: [http://www.revistaraes.net/revistas/raes6\\_conf5.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf5.pdf)

Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, M.G. (2015) *Formación para la Investigación en el posgrado*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Ospina, W. (2018) *El taller, el templo y el hogar*. Ed. Random House. Bogotá



# Revista Educa*ci*ón



## **RESEÑAS** *Tesis*



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





# La Formación del Profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el ciclo de formación docente de los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

Tesista: Claudia De Laurentis<sup>1</sup>

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes (Mención Ciencias de la Educación) de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Director: Dr. Luis Porta (UNMDP-CONICET)

Jurado Evaluador: Dra. Liliana Sanjurjo (UNR) – Dr. Daniel Suarez (UBA) – Dr. José Yuni (UNCA-Conicet)

Fecha de Defensa: 4 de septiembre de 2019

## Una travesía identitaria

Esta tesis doctoral se enmarca en el amplio abanico de indagaciones narrativas en el campo de la Educación que llevan a cabo ya, hace más de 10 años, el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales radicado en la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Surge del interés por comprender la manera en las que las identidades docentes de quienes están a cargo de la formación inicial de los futuros docentes que transitan los pasillos de la Facultad de Humanidades de la UNMDP se configuran. En un sentido más profundo, y empalmado con nuestro interés en lo político, nos intrigaba la pregunta por el *quién* de aquellos que detentaban el poder de multiplicar su influencia a quienes a su vez ejercerían el poder de formar en las aulas replicadas

casi al infinito. ¿Quiénes eran? ¿Cómo llegaron a serlo? ¿Cómo querían ser? Preguntas enormes que buscaban respuestas. Esta búsqueda se extendió durante todo el año 2016 en el que se desarrolló el trabajo de campo, y se consolidó con la redacción del informe final producto del análisis y entretelado de las lecturas y las narrativas producto de esa experiencia.

Es esa misma experiencia la que nos llevó a elegir para la defensa de nuestro trabajo la metáfora del viaje por una geografía diversa que presenta diferentes territorios que nos permitieron narrar esa travesía vital que quedó plasmada en las páginas de ese informe final. En primer lugar, se presenta el territorio teórico que nos permitió hacer foco en la categoría de

identidad profesional, en segundo lugar, el territorio metodológico que nos señaló el camino para abordarlo y en tercer lugar el territorio de los hallazgos en el que habitan las identidades entrelazadas de nuestros 27 participantes en un intento de develar quienes son y quienes quieren ser como docentes.

### **El marco teórico: de las arenas movedizas a tierra incógnita**

El primer territorio está compuesto por los capítulos dos, tres y cuatro que tratan de dibujar el abordaje teórico con que nos aproximamos a las identidades docentes. El capítulo dos aborda a la identidad sumergida en estos tiempos líquidos que parecían adentrarnos en arenas movedizas y que no nos permitirían avanzar. Recurrimos entonces a un enfoque interdisciplinario, recorriendo las miradas que a partir de la posmodernidad constituyen a la identidad como un constructo que funciona bajo borradura, o a falta de otro que pueda comprenderlo. Un artículo que llegó fortuitamente a nuestras manos nos permitió llegar a esa tierra incógnita que la concibe como anclada en el *nombre*, el *cuerpo*, la *memoria* y la *autoconciencia* y las *demandas de interacción* guiados por Rom Harré. El capítulo tres engrosa nuestro abordaje teórico haciendo emerger a la identidad de las tramas narrativas en la concepción de Bruner en lo psicológico, Ricoeur en lo filosófico y de Clandinin, Connelly y equipo en el ámbito de la educación educativa. Para finalizar, el capítulo cuatro explora el carácter profesional de esa identidad que nos intrigaba, haciendo un breve

recorrido por diferentes miradas para terminar recuperando su tratamiento en diferentes corrientes de investigación, así como el estado del arte en relación la identidad en el ámbito de la investigación narrativa docente a nivel global y regional.

### **El marco metodológico: herramientas que devienen anclas, timones y velas para esa travesía**

El segundo territorio se extiende a lo largo de nuestro abordaje metodológico comprendiendo los capítulos cinco, seis y siete. A partir de una recorrida por las maneras de abordar la investigación educativa, el capítulo cinco justifica la necesidad de un abordaje hermenéutico que dé cuenta de su complejidad y de nuestra opción por la investigación cualitativa como la manera más adecuada de llegar a comprender la configuración identitaria de los profesores del ciclo de formación docente de la Facultad de Humanidades. En este marco, la indagación narrativa, como un ancla que nos sostiene pese a los vaivenes de la investigación, es el espacio en el que nos situamos. De allí que se proponga hacer un recorrido por los posibles enfoques de las narrativas en las disciplinas en general y en la educación en particular explicitando nuestro posicionamiento metodológico desde autores como Connelly, Clandinin y equipo, Goodson, Bamberg, Bolívar, Arfuch, Suarez y nuestros colegas y mentores del GIEEC.

El capítulo seis se ocupa del objeto de esta investigación. Presenta las

preguntas y objetivos que la guiaron y describe Ciclo de Formación docente que se constituyó en el contexto de esta investigación, recuperando también los criterios que guiaron la selección de los docentes que participaron de la misma, así como sus características. En este sentido, es importante destacar que dicho ciclo está conformado por seis asignaturas y tiene a su cargo de la formación específica de los profesorados de Historia, Letras, Filosofía, Geografía, Bibliotecología y Documentación y parte de la del profesorado de Inglés, y pronto sumará el de Sociología, recientemente abierto. Se divide en tres áreas a las que además se suman las didácticas específicas y los espacios de práctica docentes que se articulan en el ámbito de la formación disciplinar específica. Si bien las carreras que se dictan en esa unidad académica dependen de ocho departamentos divididos por criterios disciplinares, como vemos, los profesorados escapan a la lógica de esta organización y comparten espacios disciplinares de estos departamentos junto a los del Ciclo de Formación Docente a cargo de un noveno departamento: el de Ciencias de la Educación. Teniendo este esquema en mente, la población fue seleccionada en base a un estudio exploratorio que incluyó a informantes claves que nos señalaron los docentes que por experiencia y formación serían más representativos sin distinguir los cargos en que se ocupan. Es así como entre los participantes se encuentran docentes asociados, adjuntos, jefes de trabajos prácticos y ayudantes graduados e incluso un adscripto

graduado que en el transcurso de la redacción del informe final se convirtió en ayudante graduado a término. Además de los docentes señalados por los informantes claves, a medida que nos adentrábamos en el campo, se intentó incorporar a la población aquellos docentes con trayectorias recientes en el ciclo, a quienes los mismos sujetos nos señalaban como dignos de ser entrevistados y que implicaba sumar a la diversidad generacional y de género. Participaron del estudio 29 docentes de todas las materias y carreras.

Finalmente, el capítulo siete se aboca al diseño de la investigación. Partiendo de los interrogantes y objetivos iniciales, recorre el devenir de las etapas de la indagación señalando los criterios con los que se tomaron las decisiones en esa arquitectura. Entre estas decisiones, se describen los instrumentos que devinieron las velas que impulsaron nuestro viaje. El capítulo los describe tal como fueron concebidos, recupera la manera en que se diseñaron para llevar a cabo el trabajo de campo, y menciona aquellos que emergieron en el devenir de la investigación. Nos adentramos en la manera en que esas velas que imaginamos fueron jugando en la práctica para la efectiva recolección de datos, así como los rumbos que tuvimos que redefinir en el andar metodológico. La entrevista se impuso como herramienta esencial para la emergencia de los relatos que estábamos buscando. Se realizaron 29 entrevistas en profundidad que se prolongaron vía mails y mensajes de

WhatsApp enriqueciendo el trabajo de campo que culminó con la concreción de tres grupos focales en los que participaron 15 de los docentes que habían sido entrevistados. El inicio de las entrevistas hizo emerger casi naturalmente la necesidad de llevar un diario de campo que diera cuenta de las impresiones que nos causaba y las emociones que nos tocaban transitar. Este ejercicio autoetnográfico se prolongó de diversas maneras desde el inicio de las entrevistas, a lo largo del trabajo de campo y hasta la redacción de las historias de vida, en paralelo a la redacción del informe final: produjo un video y se plasmó en imágenes fotográficas como expresión del proceso de indagación narrativa y de producción del texto aquí reseñado.

### **El territorio de los hallazgos: de archipiélagos y comunidades**

Nuestro tercer territorio se extiende a lo largo de los capítulos ocho a once en los que efectivamente habitan las identidades de nuestros docentes. En capítulo ocho se instala una metanarrativa de los relatos de las identidades entrelazadas de los 27 docentes que finalmente aprobaron el uso de sus relatos. Esta narración se tematiza en torno a nudos que las enlazan. Entre ellos descubrimos *el legado*, que da cuenta del papel que desempeña en la configuración de las identidades docentes la idea de ser parte o no de una familia de docentes, o de graduados universitarios. Decidimos además que era pertinente incorporar aquellos juegos infantiles que venían atados a estos relatos como señal de que la docencia estaba ya en

el horizonte de nuestros profesores. En este sentido, y dada la amplia gama de perfiles profesionales de los que provenían los integrantes del ciclo, *las primeras experiencias y los trayectos profesionales* evidenciaban los diversos caminos que los llevaron a la formación de futuros docentes. El *origen disciplinar* de la formación de nuestros docentes y su *llegada al ciclo de formación* resultaron en diagramas se hicieron necesarios para representar visualmente y aportar a la comprensión esa compleja configuración que iba emergiendo. Por último, *las experiencias presentes y los futuros imaginados* reflejaban la amplia gama de vivencias que hacen a estos docentes quienes son en lo cotidiano y en sus expectativas. Entre los protagonistas centrales de ese presente y esos futuros se destacan dos actores centrales de la configuración identitaria: los estudiantes y los colegas.

El capítulo nueve se propone desenredar esos nudos que configuraron la metanarrativa, dejando a la vista una trama que presenta mayor o menor tensión según el caso. Esos lazos que pretendemos desenmarañar allí asomaron como aquello que *permanece*, en términos de *conquistas, demandas y herencias*, en el *tiempo* que se resignifica como recurso que implica *inversiones y desinversiones personales*; como *ciclos*, donde lo personal y lo profesional se enlazan o como *marco sociohistórico* que otorga sentido a lo vivido. Surgen con fuerza *espacios y otros significativos*: docentes, mentores, colegas, autoridades y estudiantes.



El capítulo diez se detiene en la manera en que los docentes *dicen* su identidad revelando aquellas metáforas que la configuran. Nos propusimos recuperar tres campos semánticos que en los que estos formadores intentaban otorgar sentido a sus convicciones, decepciones, deseos y disfrutes: la figura emblemática del *viaje odiseico*, muy trabajada por el GIEEC en sus indagaciones en torno a los relatos de los docentes memorables, la profesión como un *juego* y la *plastilina* como portadora de la tensión entre las ideas de innovación y contemporaneidad que se manifiestan en carácter de la docencia como performance.

Finalmente, el capítulo once intenta poner en tensión esos hallazgos retornando al marco teórico sobre el que presente territorio se despliega volviendo sobre tiempos, deseos y geografías identitarias que dan forma a la identidad profesional docente de nuestros participantes.

### **Coda final: los paisajes que no vimos y los caminos por recorrer**

Un último capítulo, como otra vuelta

en ese bucle recursivo en el que se constituyó finalmente la redacción del informe, sobrevuela este paisaje y lo vuelve a recorrer. Esta vez, con la intención de alejarnos para evaluar que tanto nos aproximamos al lugar que queríamos llegar y a construir lo que pretendíamos construir, tratando de encontrar los huecos y vacíos en esa trama, las piezas que nos quedan sin tejer y las hilachas que quedaron sueltas y dan lugar a posibilidades otras de seguir tejiendo. Como todos los otros capítulos, este cierra con una coda autoetnográfica que deja en evidencia como cada puntada en este tejido se fue entramando con la identidad docente de la investigadora y la fue transformando en el proceso. De cómo, en definitiva- el propósito de entender como devienen docentes formadores los profesores del ciclo de formación se convirtió en un camino de reflexión y transformación de la identidad número 28, la propia, que se funde con las de quienes forman a los futuros profesores egresados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

### **Notas**

(1) Doctora Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR) en Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Inglés (UNMDP). Licenciada en Ciencias Políticas (UNR). Docente e Investigadora del departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) E- mail: .delaurentisclaudia@gmail.com



# El Campo de las Prácticas Profesionales en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa

Tesista: María Graciela Di Franco<sup>1</sup>

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes (Mención Ciencias de la Educación) de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Directora: Dr. Luis Gabriel Porta

Jurado Evaluador: Dras. Liliana Sanjurjo (UNR) y Alicia Villagra (UNT) y el Dr. José Yuni (UNCA)

Fecha defensa: 4 de septiembre de 2019

La tesis doctoral “El Campo de las Prácticas Profesionales en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa se gesta en nuestro interés inicial al reflexionar en torno a la posibilidad de realizar un estudio que contribuyera a la comprensión de las prácticas, de esas destinadas al aprendizaje para la actuación docente. Nos permitimos problematizar el componente práctico del curriculum de la formación como eje central en torno al cual converge el proceso de formación. La indagación informada se enmarca en la epistemología de la práctica y en la posibilidad de entender el Campo de las Prácticas desde la urdimbre tejida por categorías políticas, curriculares y geográficas. Nos

proponemos pensar al Campo de las Prácticas como multiterritorialidades que se construyen como resultado de conflictivos procesos de identificación, delimitación y apropiación material y simbólica en la formación.

La Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam—formadora de docentes— ha realizado en el año 2009 modificaciones de los planes de estudio. Entre ellas, se dispone la incorporación del Campo de las Prácticas para la formación de profesores. Éste es un novedoso espacio que se suma a los ya históricos Campos de la Formación General, de la Formación Disciplinar y de la Formación Docente. Las prácticas aquí prescriptas están “orientadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente

en las aulas y en los distintos ámbitos donde se desempeñe profesionalmente” (Resolución N° 228-CS-2009). Esta prescripción supone un cambio sustantivo respecto a la manera de entender la formación, pero también de entender el currículum que da forma al proyecto político y a la enseñanza que se genera en este nuevo trayecto de formación. Este campo se implementó a partir del año 2010 a través de un trabajo institucional coordinado por la Secretaría Académica y donde cada cátedra o grupo de cátedra se sumó a diseñar propuestas orientadas a ese aprendizaje sistemático de las capacidades de actuación docente en territorio. La propia historia y mandatos institucional, las tradiciones formativas, las propias representaciones y los significados construidos respecto a las teorías y a las prácticas dieron cuenta de situaciones tan divergentes como contradictorias.

En este marco la tesis se propuso interpretar los sentidos otorgados por profesoras y alumnos al campo de la práctica profesional como componente práctico del currículum y como proceso en el cual converge el saber profesional.

Las preguntas de la investigación que se han convertido en generadoras de direcciones provechosas para decidir sobre métodos, sujetos, instituciones, procesos, actividades, significados, han sido: ¿Cómo se organiza un plan de estudio que incorpora el Campo de las Prácticas como dimensión estructurante en la formación de los estudiantes del Profesorado en Geografía de la FCH de la UNLPam? ¿Qué modalidades

organizativas se generan en la implementación de una currícula universitaria transversalizada por el Campo de las Prácticas? ¿Cuál es el valor formativo del Campo de las Prácticas en la formación de los estudiantes del Profesorado en Geografía de la FCH-UNLPam? ¿Qué modalidades de interacción, comunicación y prácticas se potencian? ¿Qué características tiene el saber profesional construido a partir de las prácticas?

La decisión sobre estas preguntas ha dependido de nuestros intereses prácticos y de la propia implicación en contextos sociales, históricos y cotidianos. Hemos definido preguntas encauzadas a interpretar procesos que orienten las secuencias alternadas del análisis y la recolección de los datos, contextualizando la interacción constante entre la investigadora y el acto de investigación. El proceso ha sido pensado en esta tesis para recorrer un camino del des-conocimiento al re-conocimiento.

A fin de buscar respuesta a dichos interrogantes y cumplimentar el objetivo general de la misma, la investigación se propuso en un primer momento construir una memoria narrativa institucional que reconstruya la implementación del Campo de las Prácticas en los planes de estudio 2009 del Profesorado en Geografía. Luego, como segundo objetivo buscamos identificar las concepciones de práctica que subyacen en las experiencias implementadas y el valor formativo reconocido en ellas. A partir de las voces institucionales

la tarea investigativa se orientó a analizar las estrategias de docentes y alumnos destinadas a las prácticas orientadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en el aula y en los distintos contextos socioeducativos de desempeño profesional. Por último, nos propusimos en la indagación situada analizar las modalidades de comunicación y las modalidades organizativas generadas entre los actores involucrados en el trabajo del Campo de las Prácticas.

La tesis que presentamos se estructura a partir de seis partes generales en cuyo interior se hilvanan los quince capítulos que conforman la totalidad del estudio. Cada una de las partes sostiene recursivamente aspectos de este proceso investigativo.

La Primera parte introduce la investigación, las preguntas que orientan la actividad investigativa y la historia natural de la misma. Se destaca este trabajo en vínculo con el realizado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa dentro del equipo del Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación Interdisciplinaria (ICEII). Las líneas de investigación llevadas adelante como la génesis de la formación docente: centrada en bucear las tradiciones culturales de la formación durante el siglo XX, Ayudantías; formación docente articulada, prácticas intensivas de Formación de Profesorado, Formación docente y alteridad en la universidad pública: relaciones con el saber construido en la formación, entre las más próximas ofrecieron la dimensión

histórica a la propia búsqueda.

La Parte II, Capítulo 1 teje una Memoria Narrativa que marca el punto de partida de la implementación del Campo de las Prácticas y donde se presenta la compleja urdimbre desde el inicio hacia su propia sistematización. La memoria narrativa recorre año a año, a partir del 2009, los modos de habitar esta memoria, primero, para conocer la “realidad” construida y, segundo, para entender cómo a partir de esos procesos de restitución se podría dar cuenta de otras narrativas que confrontan la oficial, la realizada hasta estos nuevos tiempos. Esta historia está construida “desde abajo” recuperando la historia que comienza a poner en cuestión la hegemonía positivista, aplicacionista, análoga a la racionalidad técnica. Sobre ésta, habría operado la matriz colonial. En la trama curricular que venía desarrollándose, podían advertirse los dualismos instituidos entre sujeto-objeto, razón-conocimiento, y teoría-práctica.

Frente a eso, el Campo de las Prácticas propone la inserción en el proceso social, lo que exige la articulación con los contextos escolares, barrios, studentxs, docentes, saberes, las relaciones entre asignaturas y docentes, estudiantes, graduadxs. El relato deja constancia del sostenido y cuidadoso trabajo colaborativo que ha tenido más de artesanal que de arquitectura. Se registra la urdimbre cotidiana de co-pensar entre las cátedras, en modalidades de acercar a las formas de actuación docente en los distintos contextos socioeducativos.

La racionalidad técnica comienza a fracturarse, a ponerse en conflicto. El texto construido reúne huellas del conocimiento situado a partir de las multiterritorialidades, generadas desde el Campo de las Prácticas, la memoria, las voces y los documentos oficiales.

La Parte III desarrolla el Marco teórico en seis capítulos. El Capítulo II, se concentra en el Sentido político de la formación que es interpretado como un territorio en permanente construcción, recreando la formación docente en Argentina, en América Latina y en el mandato fundacional de pedagogos libertarios. Se analiza la formación docente y la construcción de la justicia desde las pedagogías críticas.

El Capítulo III propone Un curriculum para la formación docente: territorios de saber, poder e identidad para cartografiar la formación. Se analiza en la Relación teoría y práctica, la práctica educativa (Capítulo IV) la praxis y las múltiples territorialidades en el Campo de las Prácticas. El Capítulo V, Sentidos, apuestas y proyecciones de la Formación profesional aborda una nueva geopolítica del conocimiento, de la teoría, de la práctica para deconstruir los legados coloniales del conocimiento. El Capítulo VI presenta el Caso de la Facultad de Ciencias Humanas en la formación del profesorado a través de su historia institucional, mandatos fundacionales y el lugar que allí ocupan teorías y prácticas.

La Parte IV se concentra en proceso metodológico donde dialogan delimitaciones epistemológicas y

metodológicas: un enfoque metodológico “multiterritorial” en el que se articulan la investigación cualitativa crítica centrada en una etnografía decolonial. Se avanza en la indagación situada (Capítulo VIII), una metodología multiterritorial (Capítulo IX), y el proceso de análisis (Capítulo X).

En la Parte V se abordan las Prácticas que dan forma a los tres capítulos siguientes. En el Capítulo XI. Cartografiar territorios, lazos, experiencias, narraciones, al indagar para qué formar profesores hoy, la práctica se presenta desde lugares más distantes a la escuela —una formación amplia—, hasta la formación de actores sociales capaces de intervenir en problemáticas socioterritoriales —aún en clave disciplinar de la geografía crítica— podemos entenderla en términos de: profesionales críticas/os, capaces de intervenir en el campo socioeducativo (no se mencionan, prácticamente, argumentos de perspectivas descoloniales); lectoras/es cotidianas/os de la realidad actual, fortalecidos en conocimientos, competencias y valores; formación ética, política y cultural para trabajar sobre lo instituyente. Ahora, la escuela constituye el horizonte visible en la formación profesional.

Al preguntarnos Cómo formar a profesoras/es (Capítulo XII), se comprende que aún sobrevive una tradición clásica de la formación, el predominio de lo disciplinar sobre otros campos y de la teoría sobre la práctica. Este es un saber fragmentado, a veces aislado de los problemas

fundacionales que le daban sentido a su estudio. Está presente la idea de que el saber solo implica a la teoría y que la práctica está desprovista de él o sólo está constituida por sentido común, creencias, preconcepciones, saberes de “menor valor”. El Campo de las Prácticas ha fortalecido la presencia activa de dimensiones constitutivas de la formación que discuten este mandato fundacional

Al analizar sentidos de la formación en territorios de práctica (Capítulo XIII) hemos podido identificar las concepciones de práctica que subyacen en las experiencias implementadas y el valor formativo reconocido en ellas. Al enhebrar múltiples proyectos interpretativos, surge, como construcción emergente, la tradición instalada de práctica como aplicación, transferencia de teoría a dimensión real, de la perspectiva didáctica del conocimiento escolar, y con mayor intensidad toman fuerza la posibilidad de intervenir, de comprender, de analizar condiciones materiales de trabajo, de poner en acción el ejercicio profesional. El horizonte de posibilidad en que se inscribe implica poner(se) (nos) en acción, involucrados en el contexto escolar, con otros, emotiva y cognitivamente, construyendo con ellas/os sentido, recuperando teorías que orientan para la toma de decisiones en la cultura escolar. El Capítulo XIV Cartografía de vínculos, saberes, textos y aprendizajes en la cultura institucional cierra la Parte III con valoraciones y aprendizajes producidos al interior del campo de las Prácticas en las voces de docentes, del equipo de gestión y de

estudiantes

La Parte VI a nuestro criterio representa el corazón del trabajo doctoral. Presenta los principales hallazgos para analizar Prácticas de conocimiento, de comprensión e intervención; modalidades de organización y de comunicación.

De las Modalidades de interacción y comunicación, que se gestan en el contexto de formación, reconocemos: modalidades concentradas en las relaciones interpersonales directas con cambios en la propia cátedra; modalidades concentradas en las relaciones interpersonales interdepartamental o intercátedra.

De las Modalidades organizativas que toman más fuerza en esta novedosa arquitectura curricular, analizamos de acuerdo a los niveles de integración: modalidades organizativas centradas en las disciplinas (pertenencia curricular); centradas en las relaciones entre disciplinas (intersección curricular); y centradas en la relación universidad y escuela (interacción curricular).

Para significar Modalidades de construcción del saber, comprensión e intervención, analizamos las propuestas por asignatura o grupos de asignaturas del Campo de las Prácticas presentándolas desde categorías geográficas. Es una doble lectura en relación a los contenidos de cada materia y, de modo especular, señalar cómo ha podido aportar a la conceptualización y explicitación del Campo de las Prácticas. Por ejemplo, para analizar

la propuesta de residencia docente se toma el concepto de territorios en red, dado que la residencia constituye una red de sujetos, actores y territorios donde se articulan saberes, prácticas, instituciones, sujetos. Residencia construye territorio en red en tanto señala cómo se relaciona con el saber, lo que será fundamental para la enseñanza de ese saber.

Hemos partido de pensar una formación docente que concreta, en su plan de estudio, un Campo de las Prácticas, que se constituye herramienta política e innovadora porque la ubica en el centro de un proyecto político. Esta perspectiva ecológica da cuenta de un territorio en permanente construcción, donde habitan significados fundacionales libertarios y una trayectoria local; trayectorias e itinerarios de formación, dispositivos, configuraciones didácticas y buena enseñanza; políticas acerca de las prácticas y residencias desde la complejidad; epistemología y sujetos de las prácticas de conocimiento, narrativas institucionales, saberes de oficio, artesanales; reconstrucción crítica de la

experiencia; construcciones identitarias; formación práctica de las/os docentes; autobiografías profesionales de profesoras/es memorables y reflexividad crítica.

Este estudio aporta a confirmar alternativas posibles para la formación generando oportunidades de reinventar el campo a partir de recuperar el significado de lo que llamamos práctica, y comprender las dinámicas del poder, las ausencias que se fabrican, las ecologías que comienzan a gestarse y la productividad en las interacciones que se producen en este campo. Otro aporte lo constituye potenciar la investigación cualitativa para avanzar en la acción política. Ello, nos muestra como nos encaminamos desde la indignación a la acción política de manera de conectar la pedagogía, la política y la ética con la acción concreta en el mundo. De este modo, podremos colaborar con un proyecto de formación más democrático, comprometido con la justicia social en épocas de incertidumbre y complejidad.

### Notas

(1) Doctora Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR) Magister en Evaluación (UNLPam). Especialista en Evaluación (UNLPam). Especialista en Estudios Sociales y Culturales (UNLPam). Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Editora Científica de la Revista del ICEII Praxis Educativa. Dirige proyectos de extensión relacionados a derechos humanos y educación sexual integral. Autora de libros y artículos vinculados a las prácticas profesionales de profesorado.



# Revista de Educación



## **RESEÑAS** *libros*



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## Investigación, “zapatos” y singularidad: Una reseña.

Comentario de Libro Guedes, A.O; Ribeiro, T. (2019). Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu

Danise Grangeiro<sup>1</sup>

En las recientes vacaciones de verano, mi hija de ocho años me pidió probarme un par de zapatos que yo le había regalado. La miré asustada y le dije que sus zapatitos no iban a entrar en mis pies. Ella insistió desmesuradamente y me los probé. Obviamente, sus zapatos de talla 33 abrieron espacios solamente para mis dedos, el resto del pie ni se me ocurrió intentar. Nos matamos de risa cuando traté de caminar por la casa con ellos. Poco después, ella vino a mí y me sorprendió con sus pensamientos.

- “Mamá, ¡me gustaría mucho entrar en el cuerpo del otro!”

Paré de hacer lo que estaba haciendo y le pregunté:

- “¡Qué buena idea, hija! ¡Contame! ¿Por qué te gustaría entrar en el cuerpo de otra persona?”

Ella pensó y muy decidida de sus palabras y reflexiones, me contestó:

- “Solo así podría sentir tus dedos apretados en mis zapatos.”

Saboreando el libro “*Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*”, organizado por Adriane Guedes y Tiago Ribero, me puse a pensar en todos los cuerpos que a mí me gustaría adentrar cuando estoy en contacto con mis alumnos y/o con los profesores narradores que investigo. ¡Cuántas son las historias de vida que no me pertenecen pero que insisten incansablemente en permanecer en mi cuerpo! ¡Qué fuerte que es mi necesidad como investigadora para entender mundos que no son míos! ¡Qué interesante y



valioso sería entender sus sentimientos, sus culturas, sus cuerpos o sus dedos apretados o cómodos dentro de un tale 33!

Tan intensa es mi necesidad de adentrar los cuerpos de mis alumnos ancianos, cansados, pero al mismo tiempo sintiéndose útiles, frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, llenos de memorias y marcas. Y en el campo de la investigación, cuando estoy en contacto con aquél que me causa curiosidad, escucho y leo sus narrativas pedagógicas, que salen de un cuerpo, llegan hasta el mío, y se mezclan con mis experiencias. Y es ahí, justo en ese momento, que me causa la sensación de adentrar en sus zapatos. Tengo la impresión, que en el movimiento de ir y venir de historias de vida, construimos - ellos y yo- un cuerpo en común. Y es de esa construcción, de ese encuentro, entre el “otro” y el “yo”, que el libro, *“Investigación, alteridad y experiencia: metodologías minúsculas”*, relata y discute el caminar por una metodología tan humana.

Los textos nos hacen reflexionar e indagar el mundo de la investigación educativa. Nos hacen pensar ¿qué tipo de metodología puede ser usada para poder entender y sentir el zapato del otro, para estar más próximo del otro que narra, para poder entender su mundo? ¿Qué metodología sería capaz de permitir la construcción de un cuerpo que deja de ser apenas mío y pasa a estar disponible para el otro, para la escucha del cuerpo del otro? ¿Qué metodología de investigación me permite usar mi cuerpo conectado de una forma muy íntima al cuerpo del otro, permitiéndome narrar a través de la primera persona del singular y del plural? ¿Es posible una investigación escrita por un cuerpo construido en la relación del investigador y el colaborador?

El libro nos invita a saborear la importancia de una investigación más humana, más sensible, más “minúscula”. Una investigación que busca el sentido de los detalles, de la diversidad, de las multiplicidades, del encuentro, y de la belleza de nuestras diferencias.



Una metodología aguzada de miradas sensibles, capaz de recibir al otro con afecto y respeto. Un investigador “minúsculo” que usa el arte de la escucha y del diálogo como herramientas para adentrar los distintos zapatos que se le cruzan.

Explican los autores del libro que la metodología minúscula está “comprometida con las singularidades, con el diferir, con el sabor y el saber creado y vivenciado en la investigación” (p.18). Ellos narran la belleza del encuentro entre el sujeto investigador y el colaborador, llamándonos la atención de que la investigación se da justo en ese espacio. Un espacio de distanciamiento, proximidad, separación y aproximación. Es en este espacio en el que surge la vida. ¿Y no es ese el rol del investigador educativo? ¿De intentar dialogar con esa vida que brota entre los espacios? Pienso yo que cuando esa vida germina es el momento en el que nos damos cuenta de la construcción de un nuevo cuerpo, capaz de dar voces a la experiencia.

La metodología minúscula defendida por los autores nos posibilita percibir que estamos hablando de una metodología flexible, así como la vida misma. Una metodología basada en deseos, pasiones, movimientos, saberes, significados y alteridades; una metodología que camina y en sus movimientos permite la travesía de tantos cuerpos. Una metodología enfocada en miradas, minucias, arte, poesía y que usa el diálogo, la escucha, la polifonía como herramientas para entender las tantas singularidades, los tantos detalles que existen en el intercambio de cuerpos y de mundos. Una metodología que se asombra, experiencia, se desnuda, indaga y tiene vitalidad, buscando interpretar el encuentro, la diversidad, con afecto y reflexividad. Una metodología que se basa en el tiempo *Kairos*, en el tiempo poético y en el tiempo del alma.

Los textos que componen el libro son de extrema importancia para pensar y sentir las metodologías usadas en las ciencias humanas y sociales, permitiéndonos repensar nuestro rol de investigador, nuestra necesidad



de revelarnos (y no de ocultarnos) y de poner nuestro cuerpo y la vida que surgen desde el encuentro. Se hace necesario documentar la experiencia, dando nombre a los investigadores y a los colaboradores. Necesitamos, como dice uno de los autores, revelarnos, dejar firmado nuestro nombre, mostrar nuestra cara, ya que “nuestro texto parte y se nutre de nuestras experiencias”. Es necesario dejar registrado los caminos de la investigación, las huellas de nuestra caminata, los rastros singulares, las rutas y los enmarañados” (p.23). Y es así que se hace posible hablar de experiencia, de forma compatible con el mundo de la educación.

Experimentos, rigor, inflexibilidad, estandarizaciones, generalización, razón, imparcialidad, distancia, descripción, precisión y complejidad forman parte de una Metodología Mayúscula que no da cuenta de lo que se vive dentro de una escuela, que no abraza las historias de vida, que no abarca la experiencia, el sentir, el donar y el intercambiar.

Termino la reseña, invitándolos a descubrir el poder de (trans)formación y del impacto que tiene el hacer investigaciones minúsculas en nuestro cuerpo y vida. El libro trae las más variadas formas de documentar experiencias, ya sea a través de cartas, diarios, historias de vida, del arte, de la música, de la poesía, de imágenes o de viajes. Nosotros investigadores cualitativos, que disfrutamos de una metodología minúscula, encontramos una manera de percibir la belleza que es poner nuestros dedos en un zapato distinto al nuestro.

## Notas

<sup>(1)</sup>Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Investigadora y miembro del Programa Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. Maestra en Psicología en la línea de Pesquisa Producción y Expresión Sociocultural de la Subjetividad de la Universidad de Fortaleza. Posgraduada en Psicopedagogía y graduada en Fonoaudiología.



Investigación, “zapatos” y singularidad: Una reseña.

### Referencias Bibliográficas

Guedes, A.O; Ribeiro, T. (2019). Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu

Fecha de Recepción: 15/12/2019  
Primera Evaluación: 21/12/2019  
Segunda Evaluación: --  
Fecha de Aceptación: 30/12/2019







## Didáctica y videojuegos, una invitación para enseñar y aprender.

Reseña de libro Lion, C. y Perosi, V. (comps.) (2019). *Didácticas lúdicas con videojuegos educativos. Escenarios y horizontes alternativos para enseñar y aprender*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Braian Marchetti<sup>1</sup>

“¿Qué implica diseñar un videojuego serio? ¿Qué pueden ofrecer los videojuegos serios a la escuela y qué, a su vez, la escuela a ellos? ¿Qué se aprende al jugar videojuegos?” Con estas preguntas Carina Lion y Verónica Perosi nos introducen a *Didácticas lúdicas con videojuegos educativos*. Escenarios y horizontes alternativos para enseñar y aprender para reflexionar sobre la pertinencia, potencialidades, y desafíos del diseño y utilización de los videojuegos en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la escuela. Esta compilación aborda las características de los juegos que permiten educar, capacitar, formar, entrenar e informar a partir de sus características lúdicas y atractivas para abrir a la posibilidad de otros modos de enseñar y aprender que se entrecruzan con escenarios de ficción, y mundos posibles o alternativos.

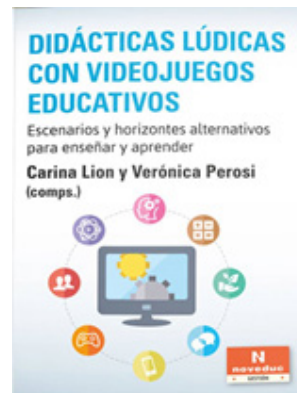
Dedicado para aquellos docentes y miembros de las comunidades educativas que se sientan interpelados por las transformaciones tecnológicas a animarse a repensar propuestas de enseñanza a partir de la inclusión de videojuegos, la obra no se centra únicamente en la actividad lúdica en sí misma sino que le otorgan una fuerte centralidad a las prácticas y experiencias de diseño y codiseño de videojuegos como instancias profundamente enriquecedoras. En este marco, a lo largo de los seis capítulos que conforman el libro las autoras que forman parte de esta compilación recuperan aspectos teóricos en relación a la incorporación de videojuegos en los ámbitos educativos junto con experiencias potentes de desarrollo lúdico, inmersivo e incluso en distintos niveles del sistema.



“Aprendizajes emergentes y enseñanzas disruptivas” conforma el primer capítulo escrito por Carina Lion, quien profundiza sobre el potencial de los videojuegos como experiencias inmersivas en relación con los procesos de aprendizaje y como estrategia didáctica disruptiva. Para la autora los videojuegos dan lugar a la posibilidad de revisar nuestras concepciones sobre el aprendizaje a la luz de las construcciones culturales de nuevo tipo. La categoría de “aprendizajes emergentes” se vuelve central para pensar sobre la relación del aprendizaje con los nuevos entornos digitales y las transformaciones en la construcción del conocimiento así como sobre la construcción de “experiencias expandidas” en el marco de una comunidad lúdica. Los capítulos siguientes se enmarcan en este desafío pedagógico y recuperan experiencias y casos de procesos de diseño, implementación e inclusión y valoración de videojuegos.

Dolores Fleitas es la autora del capítulo dos, “Los videojuegos como puentes para enseñar y aprender en el Nivel Inicial”, donde como su título indica aborda una serie de cuestiones vinculadas a la actividad lúdica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para la primera infancia. En este capítulo podemos encontrar una clasificación de las distintas características que poseen los videojuegos en relación a los escenarios lúdicos que proponen, los objetivos que persiguen, los personajes que presentan, el público al que son dirigidos, entre otras, con sus respectivos ejemplos. A continuación, la autora propone una serie de recomendaciones sobre qué aspectos mirar al momento de elegir un videojuego desde una perspectiva pedagógica y las acompaña con el análisis de cuatro ejemplos reforzando su propuesta sobre las potencialidades de los videojuegos para generar espacios de cooperación y de construcción de conocimiento.

“Videojuegos en la escuela primaria: desafío pedagógico y creación didáctica” es el capítulo número tres donde Verónica Perosi y Lucía Gladkoff realizan un recorrido por dos videojuegos educativos concebidos, desarrollados e implementados en una escuela primaria

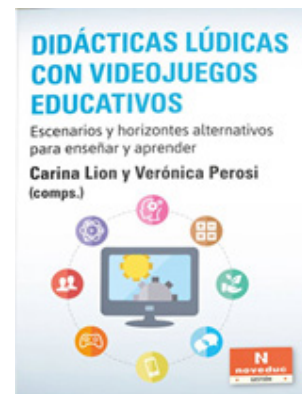


para la enseñanza de matemática. El abordaje de estas dos experiencias da cuenta de los movimientos que se generan al interior de la escuela a partir de los distintos procesos de construcción colaborativa que allí ocurren y sintetiza la potencia que ofrece el codiseño de videojuegos para promover la articulación entre estudiantes, docentes y directivos, y las posibilidades de transformación en los modos de hacer escolares habituales.

Las transformaciones en los modos de narrar historias y su reflejo en los videojuegos conforman la temática del cuarto capítulo que busca adentrarse en las lógicas que transcurren detrás de la pantalla y en la experiencia de cada participante. En “Playtesting detrás de Black Mirror: narrativas transmedia y pedagogías lúdicas”, Graciela Esnaola retoma la trama de un capítulo de la famosa serie de Netflix para reflexionar sobre las narrativas interactivas presentes en los videojuegos y en cómo sus características pueden ser tenidas en cuenta con fines pedagógicos para descubrir nuevas formas de contar historias.

Por último, “Emerging leader, liderazgo sustentable y creativo en sociedades emergentes” y “Líderes audaces, videojuegos serios y entornos de educación no formal” son los dos capítulos finales escritos conjuntamente por Carina Lion y Verónica Perosi. Desde su recorrido como desarrolladoras de videojuegos las autoras comparten sus experiencias de codiseño e implementación de “Emerging Leaders” y “Líderes Audaces” destacando los aspectos tenidos en cuenta para su diseño y las tensiones encontradas al momento de llevar adelante estas propuestas que buscan generar espacios de reflexión en los estudiantes en distintos ambientes sobre el ejercicio del liderazgo y la toma de decisiones frente a problemáticas sociales cotidianas.

De esta manera, y con un Epílogo escrito por las compiladoras, concluye un trabajo novedoso que presenta al desarrollo del codiseño y la implementación de videojuegos como una herramienta potente para

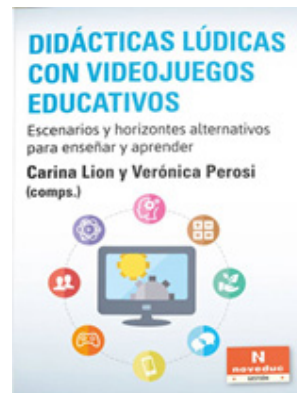


repensar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en un contexto digital donde los modos de construcción de conocimiento y de interacción entre las personas han sido interpelados por las transformaciones tecnológicas. En síntesis, esta obra constituye una recomendable invitación a animarse a construir propuestas de manera colaborativa y conjunta entre docentes y estudiantes, a partir de la creación de otros mundos posibles atravesados por distintas formas de narrar y anclados en problemáticas sociales actuales que permitan construir, en definitiva, experiencias pedagógicas inclusivas.

### Notas

(1)Licenciado y Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (UNMdP). [bmarchetti89@gmail.com](mailto:bmarchetti89@gmail.com)

Fecha de Recepción: 11/12/2019 Primera Evaluación: 15/12/2019 Segunda Evaluación: -- Fecha de Aceptación: 22/12/2019
---



# Revista de Educación



## ***RESEÑAS encuentros***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## II Encuentro Internacional de Educación “Educación Pública: Democracias, derechos y justicia social” Tandil, 4, 5 y 6 de diciembre de 2019.

Simposio 14: Trayectorias, experiencias, cultura y cotidianeidad escolar. Coordinadoras: Carina V. Kaplan y Marcela Leivas

Eduardo Devoto<sup>1</sup> y Matías Boxer<sup>2</sup>

El Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires organizó el *II Encuentro Internacional de Educación “Educación Pública: democracia, derechos y justicia social”*. El congreso se celebró los días 4, 5 y 6 de diciembre de 2019 en el campus universitario de la UNICEN en Tandil, bajo la coordinación general de la Dra. Renata Giovine y la Dra. Rosana Corrado, conmemorando el vigésimo quinto aniversario de la primera edición de la *Revista Espacios en Blanco* y los 60 años de la Declaración de los Derechos del Niño/a. Dicho encuentro contó con un número significativo de actividades: tres paneles; una mesa redonda con relatorías sobre la agenda territorial; presentaciones de libros y revistas; cuatro ejes simultáneos para la presentación de ponencias (“Justicia social, democracia y educación pública”, “Educación y Des/Igualdad: políticas y prácticas para la garantía del derecho a la educación”, “Procesos de investigación en formación y evaluación en la Educación Superior: objetos de indagación y estrategias metodológicas”, “La educación superior argentina en el contexto latinoamericano: tensiones en torno a lo público”); y dieciocho simposios autogestionados que trataron diferentes temáticas del campo socioeducativo. Asimismo, al término de la primera jornada, se llevó a cabo una actividad de carácter estudiantil, a la que acudieron jóvenes de distintas universidades del país

(UNMdP, UNICEN, UNLPam, UNGS, UNTREF) para intercambiar sus experiencias en la universidad pública. A lo largo de las jornadas, se discutieron diversas problemáticas educativas, dentro de las cuales se hizo foco en el acceso a la educación pública como derecho fundamental e irrenunciable. Para este fin, investigadores, docentes y estudiantes intercambiaron perspectivas sobre las consecuencias de la desigualdad y cómo ésta afecta el acceso a la escolarización o a los estudios superiores, cómo las políticas públicas tienen el poder de igualar a la sociedad en términos educativos y cómo los distintos procesos políticos latinoamericanos han concebido o conciben el acceso a la educación. En ese sentido, las exposiciones de Nora Krawczyk, Gabriel Kessler, Oscar Graizer y Carina Kaplan, en los paneles principales del día 4 de diciembre, fueron enriquecedores aportes para poner en el centro del debate cuestiones actuales que son estructurantes de la escuela y que en la mayoría de los casos han sido naturalizadas. De esta manera, invitaron a la audiencia a (re)pensar los propósitos de la educación y a considerar a la escuela como un espacio público de acción política para una verdadera inclusión. En el marco de dicho encuentro, los días 4 y 5 de diciembre transcurrió el simposio 14 “Trayectorias, experiencias, cultura y cotidianeidad escolar”, coordinado por la Dra. Carina Kaplan y la Dra. Marcela Leivas. Participaron investigadores/as del campo de la Sociología de la Educación de distintas universidades del país, como así también de instituciones del exterior. El simposio fue una instancia para el intercambio sobre abordajes, metodologías y resultados de investigaciones sobre el estudio de las trayectorias, las experiencias, la trama cultural y las dinámicas de convivencia de la realidad escolar en perspectiva socioeducativa, sociopolítica, sociocultural y sociohistórica. Las ponencias destacaron como denominador común el carácter persistente de la desigualdad como tema de especial interés para los estudios en el campo de la Sociología de la Educación. Los tres bloques en los cuales se organizó el simposio, discurren sobre las relaciones entre la desigualdad



social y la desigualdad educativa; la exclusión material y simbólica en la escuela; la violencia simbólica y los racismos; las dinámicas macroestructurales y microsociológicas del sistema educativo; la construcción de experiencias escolares en territorios de la desigualdad y las dimensiones subjetivas y socioemocionales de la vida cotidiana escolar.

El día 4 de diciembre, con un concurrido auditorio, la Dra. Carina Kaplan (UBA- UNLP-CONICET) inauguró el simposio con su participación: “Relaciones entre desigualdad y estructura emocional: aportes desde la sociología”. Dicho bloque contó también con las presentaciones de Ezequiel Szapu (UBA), “El cuerpo como signo de distinción. Resultados de un estudio socioeducativo desde la perspectiva de jóvenes de dos escuelas secundarias urbanas periféricas”; Darío Hernán Arévalos (UBA- CONICET), “El roce con la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas” y Juan Carlos Serra (UNGS), “Las dimensiones subjetivas y socioemocionales de la vida cotidiana escolar”. A partir de aproximaciones que reconocen en la desigualdad un fenómeno de carácter “relacional y multidimensional”, se establecieron conexiones conceptuales que vinculan la profundización de las desigualdades sociales, como consecuencia de las transformaciones estructurales del capitalismo salvaje, con los procesos socio psíquicos y emocionales que inciden en las trayectorias de las y los jóvenes estudiantes en contextos de vulnerabilidad social.

En el segundo bloque de presentaciones, la ponencia de Carmen Nieves Pérez Sánchez “Las experiencias escolares de los adolescentes en un contexto de desigualdad y cambio” de la Universidad de La Laguna (ULL), versó sobre los sentidos, significados y percepciones de los adolescentes, respecto de sus experiencias escolares, en un contexto signado por la desigualdad social en el marco del neoliberalismo. Dentro de la misma línea de investigación, “El discurso narrado del alumnado de secundaria en relación a la visión del

esfuerzo, la competitividad y las notas: el interés personal como eje legitimador” de Francisco Santana Armas (ULL) desarrolló la relación entre la experiencia escolar del alumnado -y su disposición al esfuerzo individual- con la “fuerte lógica rendimentista” que impera en la escuela. Por su parte, Pablo Daniel García (UNTREF) cerró el bloque con los resultados de una investigación que tiene por objeto las “Políticas para el andamiaje de trayectorias en la escuela secundaria: tensiones y desafíos para los sistemas educativos latinoamericanos” El tercer bloque reunió estudios que combinaron abordajes de corte cuantitativo y cualitativo. La primera participación, a cargo de Daniel Míguez (UNICEN-CONICET), se tituló “Las condiciones del acceso equitativo a la educación. Un análisis de la interacción entre factores sociales e institucionales”. Míguez analizó cómo influyen en el desempeño académico las prácticas cotidianas de las y los estudiantes a partir de determinar la influencia de variables actitudinales caracterizadas como ‘obstáculos al aprendizaje’ según las bases PISA 2012. La participación de Luis Porta (UNMdP- CIMED-CONICET) y Eduardo Devoto (UNMdP- CIMED), “Percepción ciudadana e indicadores socioeducativos del Partido de General Pueyrredón, Provincia de Buenos Aires. Hacia una cartografía de la desigualdad”, consistió en la presentación de los resultados de una investigación que, para dar cuenta de la situación socioeducativa de Mar del Plata, puso en diálogo la percepción ciudadana sobre el sistema educativo y los datos brindados por organismos estatales con otros indicadores socioculturales, tales como conectividad, gestión pública y acceso a bienes culturales. Finalmente, en el cierre del simposio, la presentación de Marcela Leivas (UNCPBA), “Acercamiento a la construcción del campo escolar desde la perspectiva estructural – genética de Pierre Bourdieu. Un abordaje estructural e interactivo de la educación secundaria en la ciudad de Tandil”, recogió los hallazgos de una indagación sobre el sistema educativo a nivel local considerando las Trayectorias Educativas y las Estrategias de Reproducción Social. En su presentación, observó cómo

los hallazgos estructurales en relación a la “segmentación” “selección” “segregación” y “desarticulación” tienen una dimensión práctica, en la cual los jóvenes desarrollan estrategias en el proceso de apropiación de recursos formativos que tensionan permanente la legitimidad simbólica y práctica de dichas estructuras. Luego de tres jornadas de intenso intercambio académico, docentes, estudiantes e investigadores/as de distintos campos de especialización dieron a conocer sus producciones y experiencias, configurando un mapa sobre la situación de los estudios actuales en educación. Quedaron trazados así interesantes recorridos de indagación para continuar abordando las problemáticas que emergen de la universalización de la escolarización obligatoria, las transformaciones socioeconómicas y culturales de nuestro tiempo y las desigualdades sociales y educativas. Una ocasión más para repensar los propósitos y sentidos de la educación, hacia un horizonte social más justo y democrático, en las cual todos y todas puedan estar auténticamente incluidos/as.

## Notas

(1) Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). Profesor en Historia (UNMdP). Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación y de Historia de la Facultad de Humanidades- UNMdP- Docente de enseñanza media. Integrante del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia (GIEDHIS/ UNMDP). Es doctorando del Doctorado Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). [.devotoeduardo@gmail.com](mailto:devotoeduardo@gmail.com)

(2) Es estudiante avanzado del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades en la UNMdP. Actualmente es adscripto a la docencia de la cátedra Problemática Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación y es investigador en formación dentro del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) en el CIMED. Correo electrónico: [matiaseboxer@gmail.com](mailto:matiaseboxer@gmail.com)



# Revista Educa*ción*



## ***EVENTOS***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS

### EVENTOS

**VII Congreso Internacional de Educación RIDECTEI** “Educar para el desarrollo humano y de la vida”.

Generar un espacio de intercambio entre estudiantes, profesores, directivos y otros agentes educativos y organizacionales que indaguen y participen activamente en la generación de espacios más humanos para la vida desde los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la innovación y otros ejes temáticos en los diversos niveles y áreas de la formación presencial y virtual.

Constituir y/o fortalecer macroproyectos pedagógicos e investigativos, redes y vínculos frente a los retos y desafíos de educar para la vida desde los ámbitos en referencia

<https://redipe.org/eventos/congreso-madrid-2020/>

**II Congreso Iberoamericano Interinstitucional** – Apropiación, gestión y uso edificador del conocimiento

Ejes temáticos

Paz, conflicto, justicia y solidaridad; Educación, arte, cultura y Sociedad (todas las expresiones y disciplinas artístico- culturales y disciplinas sociales Educación y desarrollo (ambiental, social, sustentable, socioafectivo, humano, otros); Calidad, Dirección, Gestión y Políticas educativas; Infancias; Lingüística y literatura; Interculturalidad y diversidad; Modelos y proyectos pedagógicos, investigativos y educativos; Perspectivas pedagógicas emergentes (radical e inclusiva; mesoaxiológica; de la alteridad; comprensivo edificadora; crítica; otras); Educación, lengua y diversidad; Lectura, escritura y conocimiento; Educación física, Deporte y Recreación; Gestión del conocimiento; Educación ambiental; Ética y valores;; Educación e Historia de las ciencias y la tecnología; Educación y Pedagogía (todos los temas y niveles de educación); Currículo, didáctica y evaluación; Educación, tecnología e innovación. Otros.

Eje cafetero (Manizales): 13-14 de abril

- Cali/ Palmira: 15 al 17 de abril
- Neiva: 20-21 de abril
- Popayán: 23 de abril

## Colombia

- <https://redipe.org/eventos/congreso-colombia-2020/>

II Congreso Internacional de Educación “Innovación, aprendizaje y evaluación”, los días 3 y 4 de julio de 2020 en Buenos Aires. El mismo está destinado a docentes, directivos, supervisores, representantes legales, propietarios e investigadores de todos los niveles educativos, estudiantes de carreras afines y a todos aquellos profesionales interesados en la temática.

<http://relace.org/?event=ii-congreso-internacional-de-educacion-argentina>

XX Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación “La educación y la formación frente a los grandes retos de nuestro tiempo: migraciones, sociedad digital y desarrollo sostenible”

<https://www.unaj.edu.ar/xx-congreso-de-la-asociacion-mundial-de-ciencias-de-la-educacion-la-educacion-y-la-formacion-frente-a-los-grandes-retos-de-nuestro-tiempo-migraciones-sociedad-digital-y-desarrollo-sostenibl/>

IV Simposio Internacional Barcelona Educación. La evaluación del y para el cambio DE 9 MARZO, 2020 HASTA 13 MARZO, 2020

La Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte

<http://www.redage.org/eventos/iv-simposio-internacional-barcelona-educacion-la-evaluacion-del-y-para-el-cambio>

Séptimo Congreso Internacional de Educación del 6 al 8 de mayo de 2020 en Espacio Cata en ciudad de México Distrito Federal y en versión online del 20 al 31 de mayo de 2020 en <https://congresos-online.com/>

XX Congreso de la Asociación Mundial de Educación organizado por la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional de San Martín  
Desde la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) y la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), tenemos el agrado de comunicar que la UNPE y será las instituciones anfitrionas del XX Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación. El Congreso se desarrollará en el Instituto Sagrado Corazón de Almagro



que cuenta con instalaciones apropiadas y está ubicado en un lugar muy accesible de la Ciudad.

<http://www.amse2020.org/es/noticias/76-xx-congreso-de-la-asociacion-mundial-de-educacion>



## Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación, no se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “*Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*”, titular del correspondiente Copyright.

### Rubros y Formato

**a) Investigación:** Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

**b) Temas de Actualidad y/o Debate:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

**c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

**d) Recensiones de libros de reciente edición:** Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

**e) Experiencias:** Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

**f) Comentarios de eventos:** Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas).

**g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo:** Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica [reveduc@mdp.edu.ar](mailto:reveduc@mdp.edu.ar); con copia a los siguientes correos: [smcorder@mdp.edu.ar](mailto:smcorder@mdp.edu.ar) y [luporta@mdp.edu.ar](mailto:luporta@mdp.edu.ar).

### Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman tamaño 12

1) En hoja aparte deberá consignarse:

- Título del trabajo (y título en inglés)
- Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.
- Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

2) Será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

- Abstracts (no deberá exceder las 250 palabras en español y en inglés, interlineado sencillo).
- Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas (deberán figurar al final del documento y no a pie de página, las notas estarán numeradas correlativamente).

4) Referencias (para citar una fuente de texto se indicará el apellido del autor en minúscula, el año de la publicación y el número de página si se tratara de una cita textual)

Ej. (Puiggrós, 1995) o (Puiggrós, 1995:155)

5) Ilustraciones y Gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo), se incluirán al final, enumeradas correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

6) Bibliografía (en orden alfabético por apellido del autor al final del trabajo).

Ejemplo:

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

LÓPEZ, M. (1999): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo". En: *Instituciones estalladas*.

FERNÁNDEZ, A. M. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control burocrático" en: Revista *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. Nº 220. Diciembre.

### **Evaluación**

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores.

Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado.
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.
- Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por parte del Comité de Redacción.

## Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA ..... EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE ..... IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a [sidhuma@mdp.edu.ar](mailto:sidhuma@mdp.edu.ar)

**Correo Postal:**

Bib. Doc. Alicia Hernández  
Servicio de Información Documental  
Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Mar del Plata  
Funes 3350 Nivel +4  
7600 - Mar del Plata  
Pcia. de Buenos Aires  
Argentina

**Correo Electrónico:**

[sidhuma@mdp.edu.ar](mailto:sidhuma@mdp.edu.ar)



Esta Edición se terminó de imprimir  
en la ciudad de Mar del Plata  
en el mes de enero de 2020.