

ENTRE CRISÁLIDA Y MARIPOSA: EL PROCESO DE TESIS DOCTORAL COMO TRANSFORMACIÓN VITAL DESDE LA INVESTIGACIÓN AUTOBIOGRÁFICO NARRATIVA

BETWEEN CHRYSALIS AND BUTTERFLY: THE DOCTORAL THESIS PROCESS AS A VITAL TRANSFORMATION THROUGH AUTOBIOGRAPHICAL-NARRATIVE RESEARCH

ENTRE CRISÁLIDA E BORBOLETA: O PROCESSO DE TESE DE DOUTORADO COMO TRANSFORMAÇÃO VITAL A PARTIR DA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICO-NARRATIVA

Mara Elisabet Moreyra¹

Resumen

Este artículo narra y analiza, desde una perspectiva autobiográfica narrativa, el recorrido formativo subjetivo de mi proceso de inicio y finalización del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Enmarcado en el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y la investigación autobiográfica narrativa, realicé un análisis interpretativo de los registros producidos en mi diario (auto)etnográfico, concebido como un dispositivo de escritura reflexiva sostenida durante los años de formación.

Este proceso permitió reconstruir los sentidos subjetivos que se entrelazan en el “detrás del telón” de una tesis doctoral y dio lugar a cinco dimensiones emergentes que configuran la construcción de mi identidad como investigadora: las concepciones sobre el ser investigadora, la dimensión vincular y afectiva, la reflexividad continua, la co-construcción del proceso investigativo y la construcción de una voz propia como investigadora novel.

Estos hallazgos constituyen un aporte significativo al campo de la formación de investigadores/as, especialmente a la línea de investigación sobre pedagogía de la formación doctoral, al visibilizar la trama subjetiva, situada y relacional que configura los trayectos de quienes se forman en la investigación.

Palabras clave: investigación autobiográfica narrativa; formación doctoral; identidad en investigación; reflexividad.

Abstract

This article narrates and analyzes, from an autobiographical narrative perspective, the subjective formative journey of my process of beginning and completing the PhD in Humanities and Arts with a specialization in Educational Sciences at the National University of Rosario Argentina. Framed within the interpretive paradigm, the

qualitative approach, and autobiographical narrative research, I conducted an interpretative analysis of the records produced in my (auto)ethnographic journal, conceived as a device for sustained reflective writing throughout the years of doctoral training.

This process enabled the reconstruction of the subjective meanings interwoven in the "behind the scenes" of a doctoral thesis and led to the emergence of five analytical dimensions that shaped the construction of my identity as a researcher: conceptions of being a researcher, the affective and relational dimension, continuous reflexivity, co-construction of the research process, and the development of a personal voice as a novice researcher.

These findings represent a significant contribution to the field of researcher training, especially within the line of inquiry into the pedagogy of doctoral education, by making visible the subjective, situated, and relational fabric that underlies the trajectories of those being formed in research.

Keywords: autobiographical narrative research; doctoral training; research identity; reflexivity.

Resumo

Este artigo narra e analisa, a partir de uma perspectiva autobiográfica narrativa, o percurso formativo subjetivo do meu processo de início e conclusão do Doutorado em Humanidades e Artes com menção em Ciências da Educação Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Inserido no paradigma interpretativo, na abordagem qualitativa e na pesquisa autobiográfica narrativa, realizei uma análise interpretativa dos registros produzidos em meu diário (auto)etnográfico, concebido como um dispositivo de escrita reflexiva sustentada ao longo dos anos de formação.

Esse processo permitiu reconstruir os sentidos subjetivos que se entrelaçam nos "bastidores" de uma tese de doutorado e deu origem a cinco dimensões emergentes que configuram a construção da minha identidade como pesquisadora: concepções sobre ser pesquisadora, a dimensão vincular e afetiva, a reflexividade contínua, a co-construção do processo investigativo e a construção de uma voz própria como pesquisadora iniciante. Esses achados representam uma contribuição significativa para o campo da formação de pesquisadores/as, especialmente na linha de pesquisa sobre pedagogia da formação doutoral, ao tornar visível a trama subjetiva, situada e relacional que configura as trajetórias de quem se forma na pesquisa.

Palavras-chave: pesquisa autobiográfica narrativa; formação doutoral; identidade na pesquisa; reflexividade.

La crisálida: origen, impulso y asombro

Algo en lo que siempre creí, pero a lo que hasta ahora no he sabido dar nombre: la sospecha de que todos los seres humanos tenemos al menos una oportunidad de realizar un cambio de ciento ochenta grados para adquirir nuestra forma más auténtica [...] la primera crisálida también tuvo que soñar sus alas (Montfort, 2019, p. 8).

Esta cita del libro *El sueño de la crisálida* fue el punto de partida de este artículo. Cuando la leí, algo se iluminó en mi interior. Palabras que daban sentido al recorrido que venía transitando, a la necesidad de narrarlo, de comprenderlo desde la experiencia vivida. Cambios, capacidad de transformación, sueños, crisis, desilusiones, duelos, milagros, fuerte renacer... palabras que sobresalían de aquellas páginas y como una danza, comenzaron a entrelazarse con reflexiones sobre mi proceso de investigación. Recordé a Mancovsky (2022) una de las precursoras de la línea de investigación de la pedagogía de la formación doctoral, cuando se refiere al concepto de “relatos vitales”, en el sentido de confesiones que conducen a un proceso de introspección subjetiva que indaga en qué les sucede a los doctorandos cuando vivencian ese proceso de formación y a sus directores en ese proceso de acompañamiento. También, rememoré a Sarlé (2003), cuando piensa la investigación cualitativa como un proceso con avances, retrocesos y etapas recursivas. En esta misma línea, resonó en mí una clase de uno de los seminarios del doctorado, en el que, el Dr. Luis Porta, compartió una reflexión: es el sujeto quien está en constante movimiento y cambio, por lo tanto, la investigación jamás puede ser estática, sino inherente al proceso subjetivo de investigación.

En este sentido, el investigador no es un extranjero del propio proceso de investigación, va aprendiendo y desaprendiendo en este proceso recursivo en el que, más que resultados obtiene aprendizajes. Más que “hacer investigación narrativa”, quien investiga, por su condición autobiográfica propia es narrativa, por lo que, el cúmulo de experiencias, vivencias, sucesos, crisis, sueños, proyectos que lo atraviesa, tiñe también a la investigación. Esto que “le pasa” y “vivencia”, forma parte de sus propios procesos de aprendizajes y desaprendizajes, que va tejiendo y retroalimentando su investigación. Por lo que, es clave que canalice y reflexione sobre sus impresiones, sensaciones, dificultades, decisiones, ideas, sentimientos y emociones en el diario de investigación.

En este proceso de “vivir, contar, recontar y revivir” (Clandinin y Connelly 2013, p.14), puntualizo concretamente en la construcción del objeto de estudio de esta investigación permeable constantemente por los avatares del contexto sociocultural y en la subjetividad de quien investiga, la validación del yo personal en términos de Bochner (2019), sus propios significados, resignificaciones, interpretaciones, aprendizajes y re-aprendizajes, experiencias vivenciadas, historias narradas; tejidos que, la investigación biográfico narrativa permite poner en escena, corriendo el telón y habilitando cuestionar a la ciencia social ortodoxa, que pondera una manera de “hacer ciencia”, una “ciencia objetiva”, “generalista” y universal, silenciando el ser y estar en el mundo del sujeto. En este sentido, para Bolívar y Domingo (2006) la investigación biográfica narrativa dio un giro hermenéutico en las ciencias sociales, a modo de transgresión metodológica de los usos tradicionales en la investigación, configurándose nuevas líneas de investigación y objetos de estudio hasta entonces inaccesibles, abriendo el campo a otras formas de reflexión oral y escrita que utiliza la experiencia personal.

En esta línea, me autorizo a compartir el siguiente análisis interpretativo sintético sobre mi formación en investigación, como aquella primera crisálida que dio sus primeros pasos, aún sin alas, impulsada por el asombro y la necesidad de transformación.

Tejiendo sentidos desde la investigación autobiográfico narrativa

A partir de la elección de este camino metodológico, la investigación autobiográfica narrativa me permitió analizar mi propia trayectoria formativa, develando los sentidos profundos sobre cómo se va configurando mi identidad profesional como investigadora en relación a la comunidad académica de pertenencia. Este enfoque [biográfico-narrativo] ofrece un marco conceptual y metodológico que permite analizar aspectos esenciales del desarrollo de una sociedad a partir del acercamiento íntimo con la complejidad de la vida, de la acción humana y social (Bolívar y Domingo, 2006). Sin embargo, tal cual como establecen Porta, Aguirre y Ramallo (2018), el enfoque (auto)biográfico-narrativo, no debe ser considerado sólo como un método sino como otra forma de conocer, que le permite a quien investiga experimentar el proceso de investigación como narrativa; es decir, éste no es externo a dicho proceso ni la investigación está por fuera de quien investiga. En este sentido, lo reconoce, valida sus circunstancias, sus experiencias, su voz, lo distingue como parte de la trama misma que investiga.

Este último aspecto refiere a una de las renuncias que integra la investigación narrativa (Yedaide y Porta, 2017), desistir de diferenciar al investigador de los otros sujetos de la investigación, si bien conoce la metodología e intenta construir conocimientos, es parte de esa misma trama que está intentando interpretar. Esta renuncia junto a las demás que señalan dichos autores: abdicar de sostener que el conocimiento es neutral, objetivo o puede generalizarse, pretender la unicidad de la verdad a partir de la utilización de criterios de validez tradicional y exacerbar el protagonismo de lo metodológico, nos invitan a sumergirnos en perspectivas descoloniales que habilitan la convivencia de enfoques y metodologías. Reconoce, además, que el conocimiento es situado, por lo tanto, no puede separarse de su comunidad y contexto (Yedaide y Porta, 2017).

En esta línea, utilizo mi memoria como medio y mi diario (auto)etnográfico como una herramienta de registro de sucesos críticos. Estos últimos, interpretados en los términos de Woods (1997) refiriéndose a aquellos momentos y episodios sorprendentes que tienen consecuencias significativas para el cambio y desarrollo personal del individuo, ya sea a nivel interno, reflejando su propia historia personal o externo, en el contexto social en el que se encuentra.

La subjetividad del investigador se materializa en el proceso de registro de sus propias significaciones, en poner en palabras lo que le pasa, narrarse a sí mismo, sus sentidos y experiencias en un instrumento de investigación clave, el diario (auto)etnográfico (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018). A diferencia de un diario de campo, el registro (auto)etnográfico habilita describir y analizar la experiencia subjetiva reconociendo la implicancia y las vivencias de quien investiga durante el proceso de investigación (Aguirre y Porta, 2019). Otros términos como bitácora, diario de campo, cuaderno de trabajo (Yuni y Urbano, 2006) es el documento que lo acompaña permanentemente y documenta sus propios procesos de investigación. Porta, Aguirre y Ramallo (2018), avanzan hacia una definición más precisa y amplia, al referirse al diario

(auto)etnográfico, que se diferencia de un diario de campo, porque recupera lo que el investigador va sintiendo, no sólo en el momento del trabajo de campo, sino a lo largo del proceso de investigación, implicando una aproximación metacognitiva de quien investiga sobre sus propios procesos de aprendizajes.

El proceso de análisis e interpretación cualitativa se centró en los registros producidos durante la escritura de mi diario (auto)etnográfico, una bitácora reflexiva que me acompañó a lo largo de todos los años del doctorado. En sus páginas escribí emociones, preguntas, conflictos, intuiciones, desilusiones, avances y hallazgos. A esta narrativa se sumaron intercambios epistolares con mi directora y colegas pares, participaciones a eventos científicos, situaciones vividas con mi entorno familiar en relación a la investigación, el proceso de trabajo de campo y diversas decisiones de ajustes de mi proyecto de tesis.

Para el análisis, opté por una lectura interpretativa, apoyada en la reflexividad, que me permitió identificar categorías emergentes y núcleos temáticos surgidos del propio material autobiográfico. En este proceso, la voz en primera persona no fue solo un recurso expresivo: se convirtió en una herramienta metodológica y epistémica, capaz de sostener el hilo que da sentido a todo este recorrido.

Para el análisis e interpretación del trabajo de campo, utilicé el software MAXQDA 2020, que además de permitir el análisis cualitativo de datos, incorpora el recurso del “diario del investigador”, funcionando como un e-portfolio reflexivo. Esta herramienta digital complementó mi diario (auto)etnográfico en papel, permitiéndome registrar experiencias, decisiones y emociones a lo largo del proceso. El cruce entre ambos dispositivos, analógico y digital, potenció mi mirada reflexiva y posibilitó la identificación de las cinco dimensiones que atravesaron mi proceso de formación como investigadora.

Estas dimensiones, lejos de ser lineales, se entrecruzan, dialogan y se tensionan en múltiples momentos de la trayectoria: *concepciones sobre ser investigadora, dimensión vincular y afectiva, reflexividad continua, co-construcción del proceso investigativo y construcción de la voz como investigadora*:

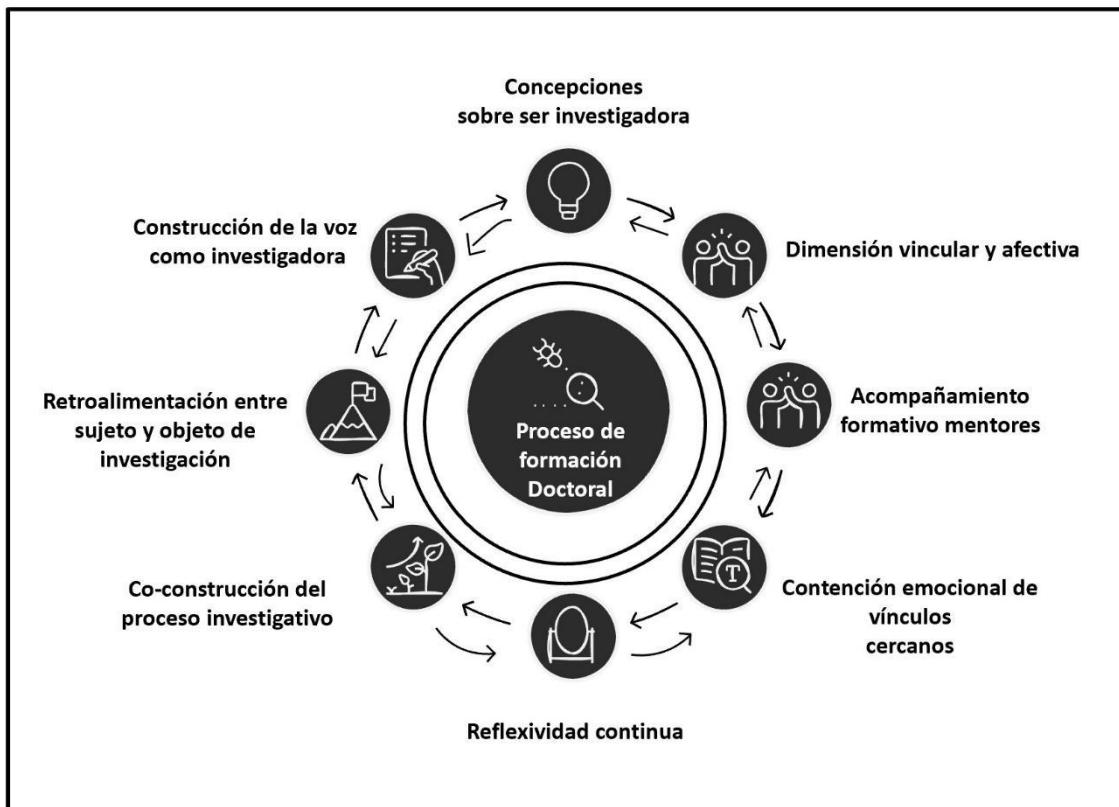


Figura 1. Esquema del proceso subjetivo: tesis doctoral. Fuente: elaboración propia con Napkin IA.

Concepciones sobre ser investigadora

En mis primeros años como estudiante de Ciencias de la Educación, la investigación no formaba parte de mis planes de vida. Más allá del interés por algunos trabajos académicos, la idea de "hacer ciencia" me resultaba ajena, incluso inaccesible. ¿Cuándo empezó a tener otro sentido?

El origen de esta historia me remite al año 2015. Cursaba la Licenciatura en Ciencias de la Educación cuando vi un folleto sobre becas del CIN. En ese momento, fue más una motivación económica que el deseo de investigar lo que me impulsó a interesarme en postular a esa beca (...) Tiempo después pude formar parte del CONICET a través de una beca doctoral. (FR-I)

Ese primer impulso me llevó a rencontrarme con una de mis profesoras de Didáctica I, quien luego sería mi directora de tesis, mi querida "Pato". A partir de una conversación informal, me invitó a sumarme a uno de sus proyectos sobre conocimiento didáctico del contenido de profesores en la universidad. Aunque el tema despertó mi curiosidad, sentía que no tenía herramientas suficientes. La percepción de no estar preparada me acompañó desde el inicio:

Aún no había terminado la carrera y sentía que no estaba lista, que me faltaban conocimientos para investigar o ver como posibilidad laboral este campo (...) ¿Será la investigación para mí? Me suena a ser muy difícil. (FR-II)

Esta tensión entre el deseo de aprender y la sensación de insuficiencia ha sido ampliamente reconocida en los estudios sobre identidad investigadora emergente. Según Flores (2023), en regiones como el Nordeste Argentino, la trayectoria de quienes inician en investigación se configura en un entramado marcado por desigualdades estructurales, centralismo institucional y limitadas oportunidades formativas. En este sentido, este tipo de posibilidades desde organismos prestigiosos educativos y de investigación que brindan sistema de becas, habilita a crear esas oportunidades que no formaban parte del imaginario individual y se convertirían en alternativas de formación. Desde este lugar, ser investigadora no era un *destino natural*, sino una *apuesta situada, sostenida* a partir de iniciativas de financiamiento a la investigación de estas otras instituciones.

Mi experiencia visibiliza que la formación en investigación no se reduce a la adquisición de saberes metodológicos, sino que implica un proceso atravesado por lo vincular, lo político y lo institucional. En mi caso, el acompañamiento cercano de mi directora fue clave para contrarrestar esas inseguridades iniciales:

Pato confió en mí desde el principio. Me enseñó todo lo que sé sobre la investigación, se tomó el tiempo de acompañarme e integrarme al grupo de investigación, dándome lugar a crecer y ver posibilidades que hasta ese momento no las veía; empezar este camino con una de mis profesoras favoritas fue de verdad un milagro investigativo. (FR-VII)

Desde el interior del país, con recursos limitados y muchas dudas, empecé a construir una idea distinta sobre lo que significa investigar. A través del registro en mi diario, fui transformando esa mirada, habilitándome a pensar que sí era posible. El diario se convirtió en herramienta y refugio. La literatura especializada también señala este aspecto. Como destaca Castelló (2021) las concepciones iniciales sobre ser investigador suelen estar cargadas de idealizaciones que se desarmen progresivamente a medida que se transita el oficio en comunidad; esas concepciones forman parte de la construcción de su propia identidad y es fundamental el habilitar a los investigadores noveles un grado mayor de participación en las decisiones en el oficio de esas comunidades científicas. En mi caso, esas representaciones se fueron reconfigurando a través del hacer, del vínculo y de la escritura científica junto a mi directora y colegas del equipo.

Este proceso también se expresó especialmente en la construcción del problema de investigación, del marco teórico y del encuadre metodológico de mi tesis doctoral, centrada en la construcción del Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido (CDTC) de profesores universitarios noveles en carreras de la salud, en tiempos de pandemia “COVID-19”. El intercambio con mi directora y con los referentes del equipo de investigación me permitió trabajar los intereses iniciales en interrogantes, revisar

decisiones metodológicas y sostener una actitud de apertura al replanteo permanente del proceso investigativo.

Así, esta dimensión revela cómo la construcción del rol de investigadora no fue lineal ni predeterminada, sino una conquista situada, tejida entre encuentros, dudas, escritura y acompañamiento.

Dimensión vincular y afectiva

Uno de los aspectos más significativos de mi trayecto formativo fue el encuentro con las personas que lo marcaron. Fue mi directora quien me abrió las puertas al grupo de Investigación Conocimiento y Formación Docente (CyFoD), dirigido por mi querida profesora Mayte, referente en el campo de la Didáctica y el Curriculum a nivel regional, nacional e internacional. Tiempo después, ella también sería mi directora de beca doctoral. Ingresar a este equipo significó para mí un verdadero proceso de transformación:

Comenzar y continuar formándome con un equipo de investigación de colegas pares, experimentados y expertos, a mis ojos, gigantes investigadores [...] Todo era nuevo, desafiante y a veces difícil de llevar el mismo ritmo o entender el lenguaje científico que manejan. (FR-VII)

La dimensión vincular afectiva no solo estuvo presente en los vínculos con quienes me formaron, sino también con familiares, en las amistades con colegas pares que surgieron en ese camino, con quienes compartí tiempos, aprendizajes, dificultades en el proceso de investigar. Estas relaciones marcaron no solo mi permanencia en el mundo académico, sino también mi deseo de continuar investigando. Como señala Flores (2023), las trayectorias investigativas se configuran en un entramado de apoyos vinculares que sostienen a quienes inician. Demuth, Sánchez, Alegre y Moreyra (2023) lo reconocen como contextos de influencia que forman parte de la construcción de la identidad profesional docente de profesores universitarios, en el que se comparte la cultura de investigación, académica entre docentes e investigadores experimentados y principiantes. Diaz-Bazo (2021) refiere a esos espacios como microcontextos de formación de comunidades de prácticas que los doctorandos van integrando junto a otros investigadores, colegas pares y construyen los procesos de culturalización profesional. Agrego que justamente se destacan como un entorno afectivo que funciona como una red de contención que incide en la motivación, la permanencia y el bienestar de quienes transitan procesos formativos intensos como el doctoral. Esta dimensión afectiva me permitió comprender que investigar también es habitar esas comunidades.

Co-construcción del proceso investigativo

La investigación durante el trabajo de campo no fue una labor solitaria. Desde el trabajo con docentes noveles, las entrevistas, la observación no participante de sus clases, el análisis curricular de documentos didácticos y de aulas virtuales de las asignaturas, todo

se constituyó en clave de co-construcción. Las personas participantes accedieron a revisar las transcripciones, devolvieron comentarios, ampliaron sentidos. Este ida y vuelta fue dando forma al estudio, modelando sus decisiones. Como sostiene Klein y Myers (1999), el conocimiento en investigaciones interpretativas se construye en la interacción con otros.

En este sentido, cada docente construye y reconstruye los relatos de su propia vida y su trayectoria profesional en el marco de contextos particulares; lo relevante aquí son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos que le asignan y las lógicas argumentativas que expresan (Elgue y Sallé, 2014). En este sentido, ya el propio equipo de investigación se encontraba trabajando con esta lógica de retroalimentación en las investigaciones cualitativas.

Cuando en las reuniones con el equipo, explicaban e insistían en este ida y vuelta en el trabajo de campo con nuestros sujetos de investigación, no lo terminaba de ver viable, porque sentía que no iban a acceder a revisar las transcripciones de las desgravaciones. Sin embargo, me fueron devolviendo comentarios, ajustando lo que consideraban y eso me sorprendió. (FR-VII)

Trabajar con profesores noveles me permitió identificar el valor de su mirada. Intuía que había algo en sus prácticas que merecía ser recuperado, y eso motivó una postura de respeto y apertura:

Quizás (ellos y yo) no somos inexpertos en el sentido de ‘privados de experiencia’, sino que traemos formas singulares de hacer docencia que son distintas. (FR-VIII)

Este enfoque dialógico se extendió a todas las instancias del trabajo de campo: los viajes a Corrientes, las entrevistas, la grabación y escucha de clases:

Me veo allí, en el colectivo, repasando mis guiones, pensando cómo sería encontrarme nuevamente con ellos, qué me dirían. (FR-IX)

Desde esta perspectiva, la investigación se convirtió en una práctica situada y compartida, donde los vínculos, las condiciones contextuales y mi propia biografía se entrelazaron en la construcción de conocimiento. Mi investigación fue, desde el comienzo, una experiencia colectiva que me fue transformando mientras intentaba comprenderla.

La reflexividad continua

Particularmente, el sujeto que investiga se ve transformado por el propio campo, no vuelve a ser el mismo (Rockwell, 2009) si se permite realizar un proceso metacognitivo constante sobre esos procesos que le atraviesan. Justamente, Gessaggi (2016) especifica que el mismo campo va moldeando la investigación y la va llevando por caminos que a

priori no estaban planificados ni previstos. Pensando en los procesos de investigación, Arfuch (2016), plantea una reflexión más que acertada:

No es un camino definido de antemano, sino más bien un andar que articula diversos enfoques en el intento de pensar la complejidad de nuestro tiempo y sus desafíos, no solo para la enseñanza sino también para la vida (p.235)

En esta línea, esa reflexividad continua se visibilizaba en revisar objetivos, marcos teóricos, diseño metodológico, de la propia tesis, entendiendo justamente que el conocimiento es situado (Díaz Barriga, 2003), no puede escindirse de su contexto, se construye y reconstruye en y por él; por lo tanto, la toma de decisiones y reconfiguraciones en el proyecto de investigación eran inminentes.

Concebir a la tesis como un punto de partida, más que de llegada, puesto que, con ella se abren un abanico de posibilidades de crecimiento, ha sido una de las grandes batallas internas. En el plano de lo simbólico, comprenderla como una representación que comprime y da a conocer sintéticamente procesos arduos, difíciles, complejos y transformadores vividos por quien la escribe, crea y recrea. Esto se vincula con los procesos de reflexión en la práctica investigativa, la reflexión sobre la acción y reflexión en la acción (Schön, 1987, 1992), puesto que, no solo reflexionamos sobre nuestras acciones una vez que terminan, de forma retro o prospectiva, sino que también lo hacemos en el mismo instante en el que la estamos desarrollando.

En este sentido, hay una diferenciación entre la reflexión ocasional y la que se constituye como una práctica, puesto que, la segunda es “métodica, se convierte en una rutina, es regular y no espontánea, requiere de un sujeto reflexivo que hace de su práctica una práctica reflexiva” (Steiman, 2020, p. 96).

En este nuevo e incierto escenario contextual (investigar en tiempos de pandemia COVID-19), intentaba resolver de alguna manera estos obstáculos. Alvarez de Barrios (2020) en un estudio que pretende analizar el impacto de la resiliencia en los doctorandos ante la pandemia y las nuevas alternativas de aprendizaje que ésta habilita, señala que, estos difíciles cambios contextuales brindan la posibilidad de poder reflexionar sobre este proceso de transición entre la preocupación excesiva y la incertidumbre, a la búsqueda permanente de construir aprendizajes de la crisis que se vivencia. En este sentido, la resiliencia posibilita una actitud de vida diferente, en el cual las personas a pesar del desánimo, trabajan en superar las adversidades.

Esto ilustra el proceso personal que me encontraba experimentando: nuevos interrogantes, repreguntas y el reconocimiento de dificultades en mi investigación. Reconocía que el plan de trabajo inicial era demasiado amplio y genérico, por lo que requería una redefinición específica. Junto a mis directoras, definimos focalizar la muestra en docentes noveles de las carreras de Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina (Universidad Nacional del Nordeste), con el propósito de indagar cómo se configuraba su CDTC y sus prácticas pedagógicas en carreras de alta carga horaria destinada a la práctica profesional, que durante la pandemia fue sufriendo cambios en

relación a la virtualización de la enseñanza. Además, considerando su profesión de base, estos profesores, estaban enfrentando la crisis sanitaria desde su rol profesional en los sistemas de salud. Esta reorientación implicó ajustar los objetivos de investigación, los supuestos de partida y el diseño metodológico, de modo que el proyecto visibilizara con mayor precisión la complejidad y singularidad del escenario contextual del conocimiento y las prácticas docentes. Tras diversas gestiones administrativas institucionales, la readecuación fue aprobada.

Este momento marcó un punto de inflexión en mi proceso formativo: la reflexividad dejó de ser solo un ejercicio introspectivo para convertirse en una práctica epistemológica que transformaba el propio hacer investigativo. A través de la escritura de la tesis y del diálogo con mis directoras y colegas, logré comprender que revisar, modificar y reorientar no significaba un retroceso, sino una forma de asumir la investigación como un proceso vivo, flexible y situado, en el que, las decisiones metodológicas se entrelazan con los aprendizajes personales.

Esta necesidad de reflexionar debe ser enseñada a quienes se inician en la tarea de investigar. Es por ello que acuerdo con Preissle y DeMarrais (2019) sobre la importancia de enseñar la reflexividad en la investigación cualitativa. Estas destacan que la reflexividad es central en la práctica de la investigación. Sin embargo, es algo que para los estudiantes puede ser un desafío tanto aprenderla como también practicarla. Especifican que debemos entender la reflexividad como una práctica de estudio y documentación que el investigador lleva a cabo durante su investigación. Sostienen que la reflexividad está íntimamente relacionada con la reflectancia y la recursividad. Esta última es definida como un trabajo continuo de ir y venir, de ida y vuelta a lo largo del proceso de investigación, entiéndase durante la selección, la colección y el análisis en un proceso espiralado. Mi vivencia confirma esa mirada: mirar hacia atrás, revisar y volver a reescribir el proyecto fue parte de ese movimiento espiralado y formativo.

Construcción de la propia voz como investigadora

En la medida en que avanzaba con la investigación, también se fortalecía mi voz. Esa que sucumbía en los primeros ensayos de escritura científica, que dudaba en los primeros congresos, que se silenciaba frente a miradas de otros. La fui entrenando, moldeando, autorizando. Como plantea Aldrin (2015), la voz didáctica se construye en la interacción con otros, en la reflexión compartida, en la valentía de darse permiso para hacerse escuchar y equivocarse. Hoy reconozco esa voz no como producto final, sino como posibilidad en permanente construcción. Una voz que acompaña, que se compromete y que también aprende.

Además, Aldrin afirma que “el yo necesita del otro para convertirse en individuo, lo que hace hincapié tanto en el yo como en el otro” (p. 8). Así, cuando nos reunimos en conversaciones didácticas, cuando habitamos los espacios de formación en investigación entre los más experimentados y los recién llegados, cuando compartimos nuestras experiencias de enseñanza en comunidad, estamos también configurando un nuevo

entorno de crecimiento, de aceptación y reconocimiento mutuo, que es indispensable para que esa voz didáctica emerja con fuerza y autenticidad.

En mi caso, cada intercambio con colegas, cada observación compartida, cada feedback recibido fue parte de ese proceso de construcción. Mi identidad como investigadora, en esos primeros años, se nutrió justamente de esos vínculos, de ese entramado colectivo que me habilitó a pensarme como alguien que puede enseñar, acompañar y dejar huella. Entendí que investigar no es llegar a una meta, sino transitar un camino. Que el proceso vale tanto o más que el resultado. Que cada obstáculo, cada pausa, cada renuncia, también tejía sentidos. “Metamorfosis” fue la palabra que resonó entonces. Y con ella, la certeza de que estaba construyendo mis propias alas.

Esas alas me permitieron acompañar a otras personas, luego de finalizar la carrera doctoral. Comencé a dirigir tesis, a formar parte de tribunales evaluadores, a acompañar trayectorias formativas desde otro lugar. Comprendí que el rol de quien orienta una investigación también se transforma, se aprende, se construye con cada experiencia. Hoy me reconozco en esa práctica: cuidadosa, reflexiva, artesanal. Y entiendo, como sostiene Blanchard-Laville (2021), que la investigación es un proceso íntimo y personal, y que el acompañamiento debe poder reconocer a ese “otro” con sus propios deseos, intereses, tiempos y motivaciones, que requiere guía, no imposición de formas y estilos de hacer ciencia.

Hoy, mi voz didáctica se ha fortalecido. Ya no soy aquella estudiante que sentía que le faltaban herramientas. Hoy me reconozco y me encuentro en este nuevo rol de acompañar a otros a investigar y cocrear entornos para la ciencia, un proceso hecho de aciertos, errores, aprendizajes compartidos. De experiencias encarnadas en las que fui creciendo con otros.

Reflexiones finales abiertas: el jardín, la crisálida y el vuelo

Este recorrido narrativo (auto)etnográfico me permitió resignificar el trayecto doctoral como una experiencia profundamente transformadora. A través del análisis de mi diario, las dimensiones emergentes que sistematicé no solo dieron cuenta de los saberes construidos, sino también de los modos en que fui habitando el oficio de investigar desde el cuerpo, la palabra, el deseo y los otros.

Investigar fue, y sigue siendo, una forma de transformarme. Lo fue en las tormentas y en los hallazgos, en los vínculos y en las lecturas, en los encuentros y las ausencias. La tesis en sí misma fue una crisálida, un jardín y una posibilidad, que en realidad representa mi ser investigador dentro de una comunidad de prácticas en investigación. Aprendí que cuidar ese jardín interior y colectivo es condición para que las mariposas se desarrolle. Como expresa la frase que me acompañó todo este tiempo: “El secreto no es correr detrás de las mariposas, es cuidar el jardín para que ellas vengan a ti” (Quintana como se citó en Bonells, 2020).

Estas vivencias, a la vez complejas y movilizantes, configuraron una comprensión más profunda del proceso de investigación y del acompañamiento formativo. Hoy, desde una mirada retrospectiva, reconozco las huellas que dejaron en mí quienes fueron mis

mentoras y formadoras. Estas me posibilitan hoy desempeñarme como investigadora y directora de tesis con sensibilidad, compromiso y una conciencia cada vez más clara de la dimensión humana de ese rol. Comprendo que cada acompañamiento es singular, artesanal y profundamente humano.

Coincido con Blanchard-Laville (2021) en que la investigación es una experiencia íntima y personal, y que la pedagogía de la formación doctoral debe asumir esa condición. Acompañar no es solo enseñar encuadres teóricos, metodologías, sino habitar un espacio de cuidado compartido, de escucha activa, de sostén mutuo. Es crear las condiciones para que otras personas también puedan soñar sus propias alas, desde sus propios deseos, motivaciones, tiempos y estilos de aprendizaje.

Mancovsky y Colombo (2022) subrayan la importancia de construir relaciones de horizontalidad en los procesos formativos, alejándose de lógicas individualistas o competitivas tan presentes en el ámbito académico. Acompañar, entonces, también implica una responsabilidad ética y pedagógica: se trata de crear condiciones reales para que cada persona pueda transitar la investigación desde su propia voz, en su propio tiempo y con su propia trama.

Así, la formación doctoral y la tesis no solo me permitieron construir conocimiento, sino también construir mi propia identidad como investigadora y asumir un rol que abraza la tarea de formar y acompañar a quienes inician su propio vuelo investigativo. Al fin y al cabo, se trata de ese jardín que cultivamos, con hechos más que palabras, vínculos y decisiones; es el lugar donde florecen nuevas preguntas, nuevas búsquedas, nuevos sueños, nuevos vínculos.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J., & Porta, L. (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto)etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Linhos Críticas*, 25, e20077. Epub 09 de junho de 2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.20077>
- Aguirre, J., & Porta, L. (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. *Narrativas de académicos(as)* de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(91), 1035-1059. Epub 13 de diciembre de 2021. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000401035&lng=es&tlng=es.
- Alvarez de Barrios, A. (2020). Doctorandos en resiliencia ante la pandemia y las nuevas alternativas de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 12 (4), 407-410.
- Arfuch, L. (2016). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Fondo de Cultura Económica.
- Bénard Calva, S. & Cols. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Cap. 3, "Dos ejemplos clásicos" Ya es hora: narrativa y el yo dividido Bochner, A. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Blanchard-Laville, C. (2021). *Pedagogía de la formación doctoral*. Octaedro.
- Bochner, A. P. (1997). It's about time: Narrative and the divided self. *Qualitative Inquiry*, 3(4), 418-438.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). *Narrativas de vida y formación*. Narcea.

- Bonells, J. E. (2020, 5 de agosto). *Frases célebres sobre el jardín y la naturaleza*. Jardines sin fronteras. <https://jardinessinfronteras.com/2020/08/05/frases-celebres-sobre-el-jardin-y-la-naturaleza/>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2013). *Investigación narrativa: Experiencia y historia en investigación cualitativa*. Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Castelló, M. (2022). Escritura e identidad en contextos de investigación. *Revista Literatura y Lingüística*. (46), 29-59.
- Demuth P., Sánchez E., Alegre, M., y Moreyra M. (2023). Los conocimientos y las identidades docentes universitarias: de construcciones múltiples y devenires variados. En *Identidad docente: entre miradas teóricas, contextos y prácticas*. (Coord. Varela, Hamui Sutton, Romero Lara Demuth Mercado). Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México. 1er. Ed. Pp 1-262.
- Díaz Barriga, F. (2003). *El currículo: fundamentos y tendencias*. McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz-Bazo, C. (2021). La pedagogía doctoral: Una mirada al ecosistema de formación en tres programas doctorales en Perú. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(91), 1061-1086. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000401061&lng=es&tlang=es.
- Elgue, M., & Sallé, M. (2014). Narrativas biográficas y experiencias formativas de los docentes universitarios. *Revista de Educación y Pedagogía*, 26(66), 57-72.
- Flores, M. L. (2023). Trayectorias de formación de investigadores en el noreste argentino: condiciones pedagógicas y políticas. *RAES - Revista Argentina De Educación Superior*, (27), 127-143. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1749>
- Gessaghi, V. (2016). *Tramas y textos. El sentido de investigar en educación*. Editorial Biblos.
- Klein, H. K., & Myers, M. D. (1999). A set of principles for conducting and evaluating interpretive field studies in information systems. *MIS Quarterly*, 23(1), 67-93.
- Mancovsky, V., Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son los otros en la elaboración de una tesis?; Universidad de Málaga; Márgenes; 3; 1; 1-2022; 105-114
- Mancovsky, V. (2022). Epílogo ¿Confesiones? Breves reflexiones para reconocer el género literario vital. En Mancovsky (Ed.), *Pedagogía de la formación doctoral: Relatos vitales de directores de tesis*. (1, pp.1-167). Editorial Biblos, Saberes y Prácticas.
- Montfort, V. (2019). *El sueño de la crisálida*. Grijalbo.
- Porta, L., Aguirre, M., & Ramallo, M. (2018). Escritura científica y narrativas biográficas. El diario (auto)etnográfico en la investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 8(2), 54-69.
- Preissle, J., & DeMarrais, K. (2019). *Investigación cualitativa: Tradiciones, conceptos y usos*. Siglo XXI Editores.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 11-34.
- Schon, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schon, D. A. (1992). *Educando al profesional reflexivo*. Paidós.
- Steiman, C. (2020). La reflexión como práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 91-108.

- Woods, P. (1997). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Yedaide, M., & Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 19(1), 41-53.
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902017000100004&lng=es&tlang=es.

Notas

¹ Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Facultad de Humanidades y Artes. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Nordeste. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste. mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar