

LOS TIEMPOS DE UN PROYECTO DE TESINA: EL INSTANTE DE VER, EL TIEMPO PARA COMPRENDER Y EL MOMENTO DE ¿CONCLUIR?

Rozales, Camila Ivanna

rozalescamila@gmail.com

Al pensar en cómo describir el camino transitado a lo largo de “Taller V¹” y el proceso de escritura del proyecto de tesina, recordé un texto leído en “Taller IV²” que aborda los tiempos lógicos en el acto profesional (Zelmanovich, 2012). La autora, inspirada en el concepto del psicoanalista Jacques Lacan, invita a reflexionar sobre la temporalidad subjetiva en la formación, distinta del tiempo cronológico. El tiempo lógico propone leer la temporalidad según la manera en la que opera la subjetividad y es una herramienta clave para intervenir en los procesos de desubjetivación del saber. Su estructura tripartita incluye el instante de la mirada, el tiempo para comprender y el momento de concluir. Estos aportes me llevaron a reflexionar sobre mi experiencia en la construcción del proyecto de tesina, en el que no existen tiempos estáticos, sino que todo transcurre en un vaivén constante entre momentos de mirar y momentos de comprender. El “concluir” lo interpreto como un interrogante, ya que, en el proceso de investigación, difícilmente se alcanza un cierre definitivo, los apartados se transforman a medida que avanzamos y siempre emerge algo nuevo por hacer. A lo largo de este camino, no tuve la sensación de “haber terminado”, sino la de estar inmersa en una producción siempre abierta a cambios y reelaboraciones.

La elección del tema

Las carreras que requieren la realización de una tesis de licenciatura otorgan a las/os estudiantes la libertad de elegir el tema (Nacuzzi, 2010) y este es el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Sur (UNS).

El campo de las ciencias de la educación no se presenta como un territorio neutral o uniforme. Cada investigador llega con un bagaje propio, producto de su formación,

¹ Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina. Materia correspondiente al quinto año de la carrera.

² Taller integrador IV: Práctica profesional supervisada. Materia correspondiente al cuarto año de la carrera.

experiencias y trayectorias previas, que moldea su forma de percibir y actuar en la investigación. Este bagaje, lo que Bourdieu denomina *habitus*, se manifiesta en la elección de los temas, en las estrategias metodológicas preferidas y en la manera de posicionarse dentro del campo académico. Además, este espacio está atravesado por tensiones, disputas y luchas simbólicas por el reconocimiento, más allá del aparente consenso sobre ciertos principios comunes. Lejos de ser un ámbito armónico guiado exclusivamente por la búsqueda de la verdad, el campo de la investigación educativa se configura como un espacio dinámico donde también operan intereses, jerarquías y disputas por legitimidad (Tenti Fanfani, 2010).

Al comenzar el taller, ya tenía identificado un tema que venía reflexionando desde hacía meses. Soy de Lamarque, una localidad del Valle Medio de la provincia de Río Negro, y en los momentos de intercambio con mis compañeras/os solía comentarles sobre cómo es el Nivel Secundario allí. Desde el principio, tenía claro que quería hacer mi tesina en mi lugar de origen, ya que haber transitado toda mi educación previa a la universidad en ese contexto le daba un significado especial y un sentido de pertenencia.

Fue entonces cuando me di cuenta de que ese nivel me interpelaba, en particular el trabajo que realizan las/os docentes en escuelas secundarias. Así surgió la siguiente pregunta: ¿y si hago algo relacionado con este nivel en alguna escuela de mi pueblo? Esa pregunta fue mi epifanía; el “algo” se transformó en la idea de centrarme en la última reforma educativa del Nivel Secundario que comenzó a implementarse en el año 2017 y fue denominada por el Ministerio de Educación como la “Nueva Escuela Secundaria de Río Negro” (NESRN). Busqué información por internet, miré diarios digitales y conversé con personas cercanas sobre el tema para conocer la relevancia.

Durante las primeras clases del “Taller V”, comenzamos a explorar e indagar sobre los temas que nos interesaban. Aunque estaba relativamente segura de lo que quería trabajar, las dudas y preocupaciones no dejaban de crecer. Sentía que me faltaba leer e investigar más sobre la reforma, identificar conceptos clave relacionados con el tema y profundizar en el nivel; la ansiedad me superaba, quería tener todo listo. Con el tiempo, comprendí que todo tiene su momento, mediante las actividades que nos proponían las profesoras, bajé a tierra mis ideas y traté de plasmarlas tal como surgían durante la escritura, sin preocuparme tanto por justificarlas teóricamente, porque sabía que para eso

tendría tiempo más adelante.

Las primeras actividades que realizamos, las actividades 1 y 2, me ayudaron a organizar mejor mis ideas. La primera consistía en identificar los campos disciplinares, las temáticas y los autores, lo que me permitió comenzar a pensar hacia dónde quería orientar mi investigación. En ese momento escribí que me interesaban los campos relacionados a la sociología, la historia y la pedagogía, con los que me sentía más conectada. Las preguntas de la actividad 2 —¿Qué me interesa de ese tema y por qué? ¿Cuál es el contexto socio-histórico en el que se inserta? ¿Qué sé y qué no sé sobre ese tema? ¿Qué relación tiene este tema con mi vida, mi historia y mis deseos? — fueron cruciales para profundizar en mis inquietudes, ya que están directamente ligadas a mi propia trayectoria escolar.

En 2017, me encontraba en tercer año de secundaria en una escuela pública de gestión privada, por lo que no vivencié la implementación de la reforma de la NESRN de forma directa. Sin embargo, tenía amigos que asistían a escuelas ESRN y me comentaban los cambios que estaban atravesando, como el tipo de trabajos que realizaban, las nuevas dinámicas en el aula y las dificultades que experimentaban tanto estudiantes como docentes. Además, mi tía, profesora de historia en una ESRN, solía compartir conmigo sus experiencias y preocupaciones, lo que despertó en mí un interés genuino por este nivel.

En aquel entonces, los comentarios que escuchaba me llevaban a hacerme muchas preguntas. Me decían que las/os docentes no habían sido capacitadas/os adecuadamente para la reforma, que no sabían cómo reorganizar sus clases y que las/os estudiantes, al no tener exámenes presenciales tradicionales, no se tomaban las materias en serio. Escuchaba sobre las dificultades de adaptación y sobre cómo este proceso fue desafiante para todas las partes involucradas.

Estas conversaciones despertaron en mí una serie de cuestionamientos: ¿por qué la reforma se implementó en algunas escuelas y en otras no?, ¿cuál era el justificativo detrás de esa decisión?, ¿quién diseñó la reforma y cómo se tomaron las decisiones para su implementación?, ¿qué rol ocupa el gremio?, ¿por qué las ESRN fueron priorizadas por sobre las escuelas técnicas o privadas? Estas preguntas resonaban en mí y, aunque no podía responderlas en ese momento, marcaron el inicio de mi interés por la educación.

Ahora, mi tema de tesina se conecta directamente con esos interrogantes iniciales, los que primero me generaron inquietud y despertaron mi interés por anotarme en la Licenciatura, siendo uno de los motivos que me llevó a elegir la carrera. Este recorrido pone en evidencia que la elección de un tema está profundamente influenciada por nuestra historia académica y personal. En esta línea, Tenti Fanfani (2010) señala que cada investigador posee un habitus particular que se manifiesta en el proceso de investigación, el cual es producto tanto de su formación previa como de su experiencia y trayectoria en el campo. De este modo, las preguntas que formulamos y los enfoques que adoptamos no surgen de manera aislada, sino que están condicionados por las propias vivencias.

De la elección del tema a su problematización

Revisar la literatura cumple múltiples funciones a lo largo de cualquier investigación (Guiñazú, 2020). Durante los primeros sondeos, mi objetivo principal fue identificar ideas y trabajos relacionados con la temática de interés. En este proceso, el concepto de las reconfiguraciones del trabajo docente captó especialmente mi atención. Me interesaba entender cómo las/os docentes se adaptan, reconfiguran y construyen su identidad frente a los cambios que se producen en las instituciones, específicamente a partir de la reforma. Comencé, entonces, a formularme las primeras preguntas: ¿cuáles son las reconfiguraciones que presenta el trabajo docente frente a la reforma?, ¿cómo ha modificado la reforma las responsabilidades y roles de los docentes? Me intrigaba conocer cómo vivieron esta política, sus percepciones sobre la transformación educativa y cómo se adaptaron a la nueva modalidad.

Tal como plantea Wainerman (2020), el tránsito desde la selección de un problema de investigación hasta la formulación precisa de los objetivos implica necesariamente un doble movimiento: por un lado, entrar en contacto con la realidad que se busca estudiar, ya sea a través de actores involucrados o informantes clave y, por otro, dialogar con el conocimiento producido hasta el momento. Es así que mediante diversas lecturas y escuchar testimonios de informantes, comencé a escribir el primer borrador del planteamiento del problema. Redacté una primera versión del objetivo general y los objetivos específicos para la presentación oral de avances. Sin embargo, tras compartirlos con mis compañeras/os y recibir devoluciones por parte de las profesoras, noté que había una mezcla de conceptos aún desordenada. Fue entonces cuando decidí tomar una

sugerencia clave: centrarme en el campo de la política educativa.

Aunque desde el comienzo sabía que la reforma estaba directamente vinculada con decisiones y lineamientos políticos, mi intención era abordarla desde una perspectiva sociológica. Esto, si bien era posible, se tornaba cada vez más complejo y difuso. Había algo evidente frente a mí que no lograba asumir del todo, tal vez por inseguridad o porque sentía que el campo de la política educativa me resultaba más ajeno. Aceptar esta orientación me permitió delimitar mejor el objeto de estudio y también organizar con mayor claridad el recorrido que quería construir.

A pesar de todo, me encontraba conforme porque algunas decisiones ya estaban tomadas con seguridad, aunque todavía quedaba la parte más difícil: el recorte, entender que no podemos abarcarlo todo. Nacuzzi (2010) señala que delinear subtemas y realizar recortes es clave en una investigación, ya sea por limitaciones de tiempo, cantidad de información o interés personal. En mi caso, este proceso me llevó a centrarme en las políticas educativas y dejar de lado el concepto de reconfiguraciones y trabajo docente, lo que me permitió retomar un rumbo claro.

A medida que avanzaba el tiempo y realizaba más lecturas, decidí tomar como concepto central las prácticas docentes. Siguiendo a Achilli (1986) la práctica docente es el trabajo cotidiano que realizan las/os docentes en contextos determinados y que, más allá de su dimensión pedagógica, se caracteriza por una compleja red de actividades que llevan a cabo en su labor diaria. Este marco teórico, junto con las definiciones sobre políticas educativas (Tello, 2015; Miranda, 2011; Ruan Sanchez et al., 2021), me permitieron seguir avanzando en el problema de investigación.

El proyecto de tesis constituye una construcción intelectual sistemática que no se desarrolla de manera aislada, sino que se nutre del diálogo constante con otros actores del ámbito académico. Como señala Guiñazú (2020), este proceso se configura a partir del intercambio reflexivo con pares, docentes y, especialmente, con quienes asumen el rol de directores/as de tesis, que orientan y evalúan el recorrido. Se trata de una tarea que implica el compromiso colectivo, pero sobre todo una implicación activa por parte de quien investiga. En este marco, los talleres de tesis cumplen una función clave: ofrecen una estructura de acompañamiento que favorece el avance progresivo del proyecto, a partir de metas concretas y tiempos definidos.

En mi experiencia, el proceso de escritura del proyecto estuvo profundamente atravesado por estos espacios de acompañamiento. A lo largo del “Taller V” y en las instancias de consulta con mi director de tesis, fui encontrando un lugar donde compartir dudas, ordenar ideas y, sobre todo, pensar en voz alta. Las preguntas orientadoras que planteaba me ayudaron a delimitar el tema, afinar el problema de investigación y clarificar mis objetivos. Estos intercambios fueron, sin duda, espacios valiosos de aprendizaje, donde sentí que podía construir desde lo propio, pero con otras/os. Asimismo, el taller funcionó como una guía concreta para avanzar en los distintos apartados del proyecto, los objetivos, los antecedentes, el marco teórico, y también como un lugar desde el cual revisar lo escrito, volver sobre los primeros textos y darles un nuevo sentido en el proceso de reformulación y crecimiento del trabajo

De esta manera, entre idas y vueltas, asistir a los horarios de consulta y encuentros con mi director de tesis, borrar y volver a escribir y revisar textos que había elaborado al inicio, el tema/problema quedó esbozado como Prácticas docentes en el marco de la Nueva Escuela Secundaria de Río Negro. Algo que me costó mucho fue identificar las dimensiones específicas de esa práctica que quería investigar y que, al mismo tiempo, se adaptaran a mis intereses, una cuestión que todavía sigue en proceso y puede modificarse.

Siguiendo a Sirvent (2006), la investigación inductiva comienza con conceptos generales y se desarrolla en un movimiento en espiral entre la empiria y la teoría. Esto resonó con el proceso de escritura, en el que el proyecto se reconfiguraba continuamente al ajustar las categorías y proposiciones teóricas como un proceso espiralado.

En ese ir y venir, descubrí la importancia de registrar todo: pensamientos sueltos, dudas, intuiciones, ideas que surgían mientras leía o conversaba con otras personas. Ya sea en un cuaderno o documentos de la computadora, llevar un registro constante fue clave para no perder de vista el rumbo. Muchas veces, cuando sentía que me había estancado o que no sabía por dónde seguir, volvía a esos escritos, a las notas rápidas que me ayudaban a reconectar con lo que me motivó a investigar. En este sentido, Wright Mills (1994) destaca la importancia del archivo; cuando algo nos impacta o nos provoca una idea, no deberíamos dejarlo pasar, sino que es fundamental ponerlo por escrito, darle forma y conservarlo.

El desafío de asumirme como autora

En este camino lo más desafiante fue asumirme como escritora, reconocer que la tesis es un trabajo original (Eco, citado en Nacuzzi, 2010), un texto de autoría propia. Esto resultó ser uno de los aspectos más complejos al inicio. Cada decisión que tomamos en este proceso es personal, aunque inevitablemente está influida por el contexto en el que nos desenvolvemos; sin embargo, la responsabilidad final recae en nosotras/os. Además, la palabra tesis lleva consigo una carga significativa, suena desafiante y es el trabajo final que permite alcanzar el título.

Carlino (2003) señala que los tesisistas suelen experimentar aislamiento o un fuerte sentimiento de soledad. “El sentimiento de soledad, emergente, en primer término, de un largo trabajo cuyo requisito impone una autoría única, se ve acentuado en estos casos por la falta de un equipo” (p.4). Durante toda la carrera, la mayoría de los parciales y trabajos prácticos se realizan en grupo, por lo que llegar al quinto año y enfrentarse a la realización del proyecto de tesis —un trabajo individual— resultó ser un cambio drástico.

Sin embargo, aunque la tarea sea individual, el taller genera una sensación de acompañamiento que amortigua esa soledad. Compartir en la cursada, leer los escritos entre compañeras/os en los grupos de lectura y escritura y recibir devoluciones, tanto de ellas/os como de la cátedra, crea un verdadero apoyo colectivo que sostiene y enriquece este hacer. Siento más soledad ahora que está terminando el taller y me imagino que el próximo año, al avanzar con la tesis sin la rutina de la cursada, tal vez experimente ese sentimiento de aislamiento.

Mirando en retrospectiva, la experiencia en el taller se construyó a partir de las idas y vueltas entre los tres tiempos lógicos que se mencionan en la introducción: el instante de ver —cuando descubrí mi interés por el Nivel Secundario y la reforma educativa—, el tiempo para comprender, —en el que analicé, leí y ajusté mis ideas— y este momento de “¿concluir?” —en el que asumo la escritura como un proceso dinámico y continuo—. Este recorrido me permitió avanzar en mi proyecto de tesis y también reconocer que la investigación no sigue un camino recto, sino que se nutre de sus idas y vueltas, siempre en movimiento.

Referencias

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de antropología social*, (2), 5-18. doi: <https://doi.org/10.34096/cas.i2.4882>
- Carlino, P. (5-9 de mayo de 2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Guinazú, M. C. (2020). Caminante, hay camino: el proyecto de tesis como mapa de ruta. En C. Wainerman (Ed.), *El estado de tesis: cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 55-98). Editorial Manantial.
- Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. En E. Miranda y N. Bryan (Eds.), *(Re)Pensar en la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Nacuzzi, L. R. (2010). *Principios básicos del entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ruan Sánchez, D. L., y Cordero Arroyo, D. G. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica. *Foro de Educación*, 19(2), 363-386. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.779>
- Sirvent, M. T. (2006). *El Proceso de Investigación* (2ª ed., revisada). Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, Investigación y Estadística Educacional I.
- Tello, C. G. (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa* (1ª ed.). Autores de Argentina.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Notas sobre la estructura del campo de las ciencias de la educación. *Revista Espacios en Blanco*, (20), 57-79.
- Wainerman, C. (Coord.) (2020). *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*. Manantial.
- Wright Mills, Ch. (1994). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Zelmanovich, P. (2012). Docentes formadores: arquitectura de una relación. En A. Birgin

(Ed.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (Cap. 4). Paidós.