

UNA TESIS OCUPA MUCHO ESPACIO

Aguinaga, Ailén

aiiliaguianga@gmail.com

Que una tesis “ocupa mucho espacio lo sabemos todas/os” o al menos quienes pasamos por el proceso de construir una.

Cuando empecé la carrera no conocía muy bien qué significaba “la tesis”. Al tiempo de intercambiar con compañeras/os y docentes, nos fuimos enterando que terminábamos de cursar a los 5 años, pero, después, quedaba la tesis, ¿qué es una tesis?, ¿es tesis o tesina? son preguntas que pasaban de vez en cuando por mi cabeza. No fue hasta el cuarto año de cursada que me animé a pensar “en tesista”, esto es, a pensar un tema de investigación. Me animé a hacerlo porque a principios de ese año compartimos un viaje con compañeras/os avanzadas/os de la carrera y todas/os nos contaban acerca de sus temas. Esto me generó ganas de saber qué voy a investigar o, al menos, de esbozar alguna idea, para que, cuando me pregunten sobre qué quiero hacer mi tesis, tenga alguna respuesta más o menos clara. Entonces, cuando apenas entendía la intencionalidad del “Taller Integrador IV¹”, mi cabeza ya estaba pensando en qué iba a ser el año próximo.

Así fue que agarré un cuaderno y comencé a esbozar mis primeros —se les podría decir— objetivos, temas de investigación o preguntas ¿Qué quiero hacer el año que viene?, esa pregunta irrumpía en mí cada dos por tres. “¿Vos ya sabes que vas a investigar?” consultaban con la mejor de las intenciones compañeras/os con las/os que compartíamos charlas de pasillo. De a poco, el cuaderno que había seleccionado ya empezaba a teñirse de azul, de conceptos o palabras que circulaban por mi cabeza y que, de alguna manera, son parte de mi actual problema de investigación: tecnología educativa; repensar las clases, lugar de los cuerpos en el aula, sentimientos, experiencias, poder ¿normativas?, permitido/prohibido, significaciones; aula como sistema social; pluralidad de pertenencias, docentes taxi, precarización docente,

¹ Espacio curricular anual que se encuentra en el cuarto año del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, denominado “Taller Integrador IV: Práctica Profesional Supervisada.”

¿planificación situada?, crisis del nivel secundario, entre otras categorías que me interpelan (Sirvent, 2018).

Sin embargo, la elección del tema la realicé lejos de ese cuaderno y cerca de mi familia. Mi abuela quería estudiar en el nivel secundario, ya que para ella era una cuenta pendiente en su vida. Entonces, la acompañe a inscribirse a un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) de la ciudad de Tres Arroyos. Allá nos recibieron de manera muy afectuosa, pero mi abuela, en su nerviosismo y miedo por no poder, les manifestaba a las docentes todas las cosas que no haría o los miedos que tenía. Así fue que una de ellas le contestó “Tenés que tener la predisposición de un niño para aprender”. Esa intervención le dio inicio a lo que luego de un tiempo sería mi tema de investigación. ¿Cómo haría mi abuela, a los 73 años, para tener la predisposición de un/a niño/a? ¿Cómo hacen las/os docentes para enseñar en esas aulas con edades tan distintas y experiencias de vida tan heterogéneas? ¿Cómo enseñan las/os docentes en esa modalidad? ¿Con qué herramientas cuentan? (Jelin, 2020). Mientras me hacía todas esas preguntas, y pensando en el final que estaba preparando, realicé una primera revisión bibliográfica sobre la modalidad. Esta inmersión al campo me permitió llegar al “Taller Integrador V²” con muchos interrogantes, pero con la certeza de que mi gran tema de investigación se relacionaba con la enseñanza en el nivel secundario con modalidad en Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os (EPJA).

Al empezar con la cursada, comencé a entender de qué se trataba ese monstruo denominado tesis y comprendí los tiempos y las propuestas del taller. Iniciamos el año transitando un espacio curricular que, si bien tiene la intención de acompañar la construcción de nuestro proyecto de investigación, propone tiempos para construir, recortar y ajustar todo lo necesario de nuestro problema (Guiñazú, 2020). Esto trajo como consecuencia dejar de escribir sobre “el mundo y sus alrededores”, como lo hice en ese cuaderno, porque ahora, desde el nuevo espacio, había actividades concretas con las que avanzar. Teníamos que comenzar a delimitar lo que queríamos investigar, pero el tiempo de inicio nos generaba ansiedad porque queríamos saber y resolver todo ya.

² Espacio curricular anual que se encuentra en el quinto año del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, denominado “Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina.”

Las docentes, como buenas mediadoras, lograron tranquilizarnos y acompañar estas sensaciones que transitamos. Dentro de las actividades preparatorias, nos propusieron un conversatorio con invitadas/os que hablaron sobre las demandas locales en investigación educativa. A esa clase no asistí, pero mis compañeras me comentaron que una docente habló de la modalidad de EPJA, entonces no dudé en escribirle para charlar.

En simultáneo comenzamos a cursar otras materias y, en una de ellas, me encontré con una investigación autoetnográfica de una de las docentes de la carrera que escribió sobre los saberes didácticos. Al leer lo que ella entendía por este concepto pensé: “eso es lo que quiero investigar”. Tomé el cuaderno que había seleccionado como diario de tesis y comencé a escribir: ¿cuáles son los saberes didácticos construido por docentes que transitan las escuelas con modalidad de jóvenes y adultos?, ¿cómo son los saberes didácticos construido por docentes que transitan las escuelas con modalidad de jóvenes y adultos? A pesar de estas preguntas iniciales, construir el problema no fue tarea sencilla. Para ello, comencé esbozando interrogantes generales, más vinculados a una posible entrevista que a una pregunta de investigación (Wright Mills, 1994). A partir de estas preguntas, redacté el primer objetivo: “comprender las experiencias de formación docente en la construcción de los saberes didácticos en la modalidad de jóvenes y adultos”.

Cuando nos propusieron la actividad 2, sabía que mi interés estaba mayormente dirigido a estos saberes; sin embargo, lo que escribía daba cuenta de otra cosa. Esto lo reconocí gracias a conversar e intercambiar con distintas/os docentes. Esas charlas me permitieron ver que mencionar la construcción como primer concepto en mis objetivos ponía el énfasis en la formación docente y que, por lo tanto, lo que quería conocer parecía ser principalmente esto. Entonces, ¿quería investigar sobre formación docente o sobre los saberes didácticos?, ¿desde qué anteojos teóricos quería indagar? (Wainerman, 2020) En ese momento, quizás no lo comprendía, pero debía tomar una decisión y realizar un recorte del tema. Así fue que comencé a formular el objetivo de investigación a partir del interés por las experiencias de formación en la construcción de los saberes didácticos de las/os profesoras/es del nivel secundario con modalidad EPJA de la ciudad de Tres Arroyos. Me interesaba conocer cómo construyen las/os

profesoras/es ese saber, ya que había investigado y, en la mayoría de las instituciones en las que se forman, no existe un espacio específico para enseñar sobre la EPJA (Wainerman, 2020). Si bien no estaba muy convencida de que la formación docente sería el campo sobre el que quería investigar, estaba contenta con los avances realizados porque tenía formulado un objetivo que me parecía que era interesante o, al menos, me había animado a escribir o intentar plasmar aquello que creía querer (Becker, 2011).

Luego de esto, no pude avanzar mucho, ya que había decidido cursar dos seminarios y una optativa con mucha carga horaria y material bibliográfico para leer, entonces no le dedicaba tanto tiempo al proyecto de tesis. A su vez, transitamos un año muy complejo a nivel político en el que el desfinanciamiento a las universidades nos convocaba a realizar actividades en defensa de nuestras casas de estudios, por lo que, poner el cuerpo hizo complejo el tránsito del año en general, pero, sin dudas, tuvo otras formas de aprendizajes (Carlino, 2003).

Otro de los momentos importantes en la construcción de mi proyecto fue la clase en la que nos hablaron acerca de la elección de directores (Nacuzzi, 2010). Allí compartí mi preocupación sobre lo conversado con otras/os docentes en relación con la elección de una directora que aborde la formación docente en su trabajo, porque había decidido que lo que a mí me interesaba era el campo de la didáctica. Así fue que, entre las opciones que me sugirieron como directoras/es, se encontraban docentes que se dedicaban a investigar sobre didáctica o la modalidad elegida.

Con la decisión tomada sobre quién podría acompañarme, fui a su horario de consulta y compartí lo hasta aquí desarrollado. En esa reunión, hablamos de autoras/es y textos sobre los que tendría que profundizar, y me fui con nuevas dimensiones de análisis, entre las que se encontraban prácticas de enseñanza, concepción de las/os estudiantes y cómo abordan los saberes previos. A su vez, esboqué nuevamente el objetivo general —comprender los saberes didácticos que construyen las/os profesoras/es del nivel secundario de la modalidad de EPJA— y la pregunta de investigación —¿qué saberes didácticos construyen las/os profesoras/es del nivel secundario de la modalidad de EPJA?—. En esta reformulación del problema, ya no aparecía la ciudad de Tres Arroyos. Esa fue una decisión que tomé en relación a la viabilidad del trabajo, ya que actualmente resido en Bahía Blanca y para justificar la

relevancia de investigar allí debía conocer las dinámicas de los CENS de la ciudad y realizar contactos iniciales con estos, un acceso que la distancia dificultaba. A su vez, este contacto con mi directora me ayudó a esclarecer la redacción de mi objetivo general al poner el foco en la investigación que quería realizar en relación con los saberes didácticos y ya no sobre la formación docente, que podría constituir otro tema de investigación (Achilli, 2005).

El tema y el problema construidos me encantan, pero, más de una vez, me pregunté ¿por qué esta modalidad?, ¿por qué indagar algo sobre lo que conozco tan poco y que tiene entramados tan complejos de comprender? Sin embargo, como dice Jelin (2020), sin misterio no hay ninguna investigación ni compromiso. En este sentido, adentrarme en la modalidad era develar, para mí, misterios respecto a su forma de organización, sus nudos problemáticos, las/os sujetos que asisten y demás aspectos que la constituyen. Pero, por sobre todo esto, conocer la modalidad es conocer el espacio que transita mi abuela y que le genera tantas emociones. Al profundizar sobre la EPJA entendí que es un campo sobre el que se está investigando recientemente, razón por la que construir el estado del arte no fue tarea sencilla. Asimismo, había mucha información sobre algo desconocido que debía sintetizar y organizar (Wainerman, 2020). A su vez, debía reconocer sus referentes teóricos, ¿quiénes escriben sobre la modalidad? Antes de iniciar la cursada del taller solo conocía una autora. Luego de una amplia revisión bibliográfica y la lectura reiterada de distintos textos, conocí a varias/os autoras/es más. Si bien el taller había planteado actividades en relación con la construcción del estado del arte, no las realicé hasta días antes de la entrega final ya que, como mencioné, la gestión de los tiempos de la vida universitaria fue un aspecto complejo de manejar en ese primer cuatrimestre del año 2024 (Carlino, 2023).

Algo similar ocurrió con el marco teórico, aunque este avanzaba de manera progresiva porque, para esbozar los objetivos específicos, debía construir esas definiciones sobre los saberes didácticos y así pensar el resto de las categorías de análisis. Las grandes modificaciones de los objetivos específicos, el marco teórico y el estado del arte fueron parte del inicio del segundo cuatrimestre y de las segundas y terceras versiones del proyecto (Achilli, 2005).

Esta segunda mitad del año, si bien nos encontró, nuevamente, poniendo el cuerpo en las calles en defensa de la educación pública y el sistema científico, en lo académico y lo personal, tenía menos espacios de los que ser parte. Por esto, pude dedicarle más tiempo a profundizar esos primeros avances del proyecto de investigación y me fui encariñando con la construcción lograda. Sin embargo, este último aspecto fue más complejo. Terminé el primer cuatrimestre con cinco días de mucha producción en relación con el proyecto y arranqué el segundo cuatrimestre sin querer leerlo. Me costó pensarme nuevamente en ese lugar, estaba negada, necesitaba más tiempo, más distancia (Carlino, 2003). ¿Qué más esperan que hagamos?, ¿qué es eso que no se entiende de lo que escribí?, ¿otra vez debía cambiar la estructura de mi estado del arte?, ¿cuándo va a estar bien?

¡Los tesistas están sueltos!

En clases, siempre manifestaba esta sensación de no querer, de no poder profundizar sobre lo escrito en esa primera versión del proyecto. Sin embargo, actividad tras actividad, entrega tras entrega, esta percepción se fue modificando. Si el taller no hubiese funcionado como un mediador en la construcción del proyecto de tesis, quizás seguiría sin mirar esa primera versión. Si la propuesta de coevaluación no hubiese existido, quizás aún no podría amigarme con la idea de escribir una tesis. Mirar otros proyectos, interiorizarnos con otros temas, me ayudó a comprender qué podría mejorar y qué de mi proyecto podría contribuir al de mis compañeras (Guiñazú, 2020). La elección del grupo de lectura la hicimos por afinidad, pero, de alguna manera, trabajamos conceptos que se relacionaban y que retroalimentaron nuestros trabajos. Sin dudas, eso fue lo más interesante de la actividad. A su vez, encontrarnos en el lugar de quienes nos habían hecho las primeras devoluciones me hizo empatizar con las docentes y aportó a la comprensión de que las sugerencias siempre se hacen desde un lugar constructivo. Quizás, si había que modificar el estado del arte nuevamente, era para entender la producción sobre el campo; si nos pedían ampliar la justificación, era para comprender la construcción del problema.

Una vez que destrabé esa sensación negativa, avancé, investigué y me volví a enamorar de lo que estaba haciendo o al menos del proceso. Sentarme a leer sobre la modalidad o a reconstruir las definiciones o la justificación ya no me costaba, disfrutaba

de seguir conociendo esa modalidad y leer la producción final del proyecto y notar que todo tenía más sentido a partir de los ajustes sugeridos. Construir un proyecto de investigación no es fácil, implica horas de lecturas y comprensión, de producción y relecturas. “¡Qué suerte que no estoy sola!” pensaba. Las decisiones fueron mías, pero las logré a partir de reflexiones colectivas y aportes de compañeras/os que están escribiendo sus tesis, egresadas/os, docentes, familiares, en fin, todas las personas con las que compartí y comparto mi tránsito por la Universidad Nacional del Sur (Guiñazú, 2020).

Mirar mi proyecto con otra perspectiva me permitió estar abierta a estas sugerencias. Fue valioso encontrarnos en las jornadas de *Entre tesis y tesistas* para consultar las dudas que nos surgieron al leer los resúmenes de los proyectos de otras/os o para que una docente que quizás no pensé en consultar me hiciera sugerencias. Allí terminé de comprender uno de los comentarios iniciales de la cátedra: mi tercer objetivo era muy ambicioso y debía profundizar en la definición de *saber* (Achilli, 2005). Sin embargo, a mí me seguía interesando la intencionalidad de ese objetivo, es decir, quiero analizar la manera en la que las docentes realizan sus *construcciones metodológicas*, concepto que no había contemplado hasta una consulta con las profesoras del taller. En general, no asistí demasiado a este espacio, quizás hubiese sido enriquecedor para mi proceso.

Compartir el año con compañeras/os que se encontraban escribiendo el proyecto y escuchar a quienes avanzaban con sus tesis, a graduadas/os y a profesoras/es fue constructivo y emocionante porque entendí que este camino sinuoso no se transita sola/o. Seguramente, todas/os tuvimos, en algún momento, dudas y la necesidad de encontrarle un sentido a lo que estamos haciendo —realizar investigación educativa—. A pesar de las certezas que fui construyendo en el camino, muchas veces me pregunté: ¿para qué o por qué seguir en este contexto?, ¿de dónde sacamos energía cuando ni siquiera sabemos si nuestra universidad seguirá siendo la misma?, ¿qué es lo importante hoy sobre el saber didáctico de las/os docentes de la EPJA? Quizás, el mayor acto de rebeldía, en este intento de parodia del cuento tradicional *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann (1975), es seguir investigando, seguir produciendo, en nuestras casas de estudio, conocimiento científico, ese mismo que hoy, desde el Estado,

se busca desfinanciar. A su vez, detrás de este tema de investigación, está la ilusión de continuar defendiendo la educación pública, gratuita y de calidad para todas/os, independientemente de nuestro origen social y de nuestra edad. Estudiarla es darle voz a una modalidad que el Estado, por mucho tiempo, la consideró como subsidiaria.

Referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bornemann, E. (1975). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Ediciones Santillana S.A.
- 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.
- Guiñazú, M. C. (2020). Caminante hay camino: el proyecto de tesis como mapa de ruta. En C. Wainerman (Ed.), *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*, (pp. 55-98). Manantial.
- Jelin, E. [CPA UNLPam] (4 de marzo de 2020). *XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vuZJulBYMF8>
- Nacuzzi, L. (2010). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación: la tesis de licenciatura*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En A. Reyes Suárez, J. I. Piovani, E. Potaschenr (Eds.), *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*, (pp. 155-184). Tedesco.
- Wainerman, C. (2020). *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*. Manantial.
- Wright Mills, C. (1994). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.