



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

EXPERIENCIAS DE TESIS DE POSGRADO
UNA ESCRITURA ENTRE MURMULLOS

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES CON
ESPECIALIDAD EN SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

PRESENTA

ALEJANDRA NAVARRETE QUEZADA

DIRECTOR DE TESIS

CARLOS ORNELAS

Ciudad de México, junio de 2021

*A mis hijas, Alejandra y Dulce,
los personajes más importantes del relato de mi vida;
fuerza de mi espíritu y renovación de nuestra historia.*

*A mi esposo, Rubén,
compañero de vida, sueños, aventuras
y en los momentos más intrincados, compañero de lucha.*

*A mis padres, Berta y Esteban,
quienes, a pesar de sus difíciles condiciones de vida,
sostuvieron la sonrisa alegre de mi infancia.*

Agradecimientos

Esta investigación está conformada por las diferentes voces que trastocaron mis ideas a lo largo de mi travesía por los vericuetos del conocimiento para concretarla. Voces cuyos murmullos me alentaron, me turbaron y, en ocasiones, me llevaron a horizontes desconocidos. Gracias a esas voces, que nutrieron mi pensamiento, mi ánimo y mis aspiraciones, es que esta investigación fue completada.

Gracias a la voz de mi director de tesis Carlos Ornelas, quien con generosidad acompañó mi proceso formativo. Me alentó a convertir mis inquietudes en preguntas, me exhortó a escribir más allá de mis posibilidades iniciales. Gracias por la libertad que me otorgó en el transcurso de esta investigación y, con ella, el voto de confianza para avanzar a mi ritmo, siguiendo mis intuiciones y mis propias reflexiones. Admito que en varias ocasiones sentí un enorme extravío e inseguridad, pero él siempre me exhortó a hacer una pausa y repensar las ideas. Gracias por la tinta roja, por la paciencia de escribir una carta al final de cada trimestre, cuyo contenido siempre incluía palabras de aliento. Gracias por estar siempre abierto al diálogo.

Agradezco las voces de mis lectores, Gregorio Hernández, cuyas aportaciones me llevaron a la lectura de Mijael Bajtín y de Roz Ivanic (autores que dejaron una poderosa huella en mí). Los comentarios y discusiones que se suscitaban en sus seminarios, incluyendo la ocasión en que me preguntó sobre el ejercicio de la escritura, me ayudaron a construir relaciones que hasta ese momento había establecido de manera dispersa y sin dirección. A Jaime Romero, cuya minuciosa lectura y notas escritas al margen me hicieron pensar en el proceso de investigación como un abismo, lo cual más que evadir mis confusiones me hizo reflexionar sobre ellas. Gracias, porque a pesar de la sobrecarga de trabajo siempre tuvo tiempo para charlar sobre el avance de esta investigación. Gracias también al Dr. Jesús Nolasco, por las posibilidades de reflexión que me brindó para pensarme, por auxiliarme a trazar nuevos escenarios de interpretación, hasta entonces para mí insospechados y gracias al Dr. Israel Zapata, cuyas aportaciones nutrieron el contenido de este trabajo en su etapa final para concluirlo satisfactoriamente.

En el transcurso de este trabajo conté también con voces de increíble apoyo, como la del maestro Jorge Hernández Valdés (del ISCEEM), quien me brindó un lugar en sus clases de metodología. Su papel fue crucial para contactar a los participantes de este estudio. Gracias a su atenta escucha, a sus reflexiones y a la palabra precisa en momentos de incertidumbre. Conté también con la voz del maestro Raúl Vargas Segura (de la escuela Normal del Mexe-Hidalgo), a quien le agradezco haberme compartido sus saberes. Su amplio recorrido en la investigación que incluye la investigación de la formación docente de y desde los profesores de educación básica, robusteció el análisis en torno a la importancia del papel que tiene la investigación para potenciar la reflexión del propio quehacer educativo. Gracias por su seguimiento, por las largas conversaciones; sobre todo por el acompañamiento formativo, siempre amable, atento y reflexivo.

Mi agradecimiento a las voces de los participantes en este estudio: Valeria, Jazmín, Eduardo y Diana, por haberme brindado su confianza al compartir conmigo sus reflexiones y permitirme cultivar una relación dialógica. Gracias por su disponibilidad de tiempo y espacio compartido. Sus experiencias le dieron vida a esta investigación.

Gracias a mis profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, quienes me permitieron tener un encuentro con el pensamiento, cada uno desde sus propias perspectivas. Recuerdo de manera especial los seminarios de la Dra. Nohemí Luján, la Dra. Sonia Comboni y el Dr. José Manuel Juárez, cuyo espíritu crítico siempre me alentó a cuestionar más que a responder.

A mis colegas de desasosiego en el tránsito de ser tesista, vecinos de banca con quienes, al pasar de los días, tejí lazos de colectividad en momentos difíciles: Victoria Castellanos, Margarita Sánchez, Areli Flores, José Manuel López, David Baltazar, Omar Inzunza, Mauricio Mendoza, Alberto Alonso, Boris Caballero, y Miguel Gallegos. En medio de nuestra vida cotidiana como estudiantes se gestó el encuentro de nuestras distintas maneras de ver el mundo y en ese encuentro nos enriquecimos y nos volvimos compañeras y compañeros.

Gracias de manera especial a mi queridísima compañera y amiga Lucía Paredes Rojas, por su atenta lectura al escrito y por su paciencia para escucharme durante largas horas en que solo hablaba de mis atolladeros en la tesis; por su conversación incansable; por alentarme siempre y por aminorar mi soledad como tesista. Gracias también a mis entrañables amigas, Elvia, Aidé, Normarosa y Marena. Gracias por estar ahí para mí en los momentos más difíciles de este trayecto. Su amistad hizo que mis fuerzas se renovaran cuando hubo contratiempos.

Resumen

En esta investigación, de corte cualitativo-interpretativo, se desarrolla un análisis sobre las dificultades que atravesaron cuatro profesores de educación básica durante la realización de su tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El objetivo del estudio no es hacer generalizaciones estadísticas, sino adentrarse en las subjetividades que se mueven al realizar un particular escrito que, a diferencia de cualquier otro texto escolar, tiene la carga simbólica de ser un requisito de titulación y es regulado de manera permanente por varios actores, como son el tutor y los miembros del comité de evaluación. En la realización de una tesis se conjugan problemas de distinta índole, como las dificultades para apropiarse de la escritura académica, complicaciones en torno a procesos de investigación y conflictos de tipo afectivo. La investigación se enfoca en rescatar la experiencia de cómo los estudiantes enfrentan dichas dificultades, esto por medio de la perspectiva narrativa, para lo cual se recurrió a la coelaboración de relatos (entre investigador y participantes) en los cuales se asientan los momentos más representativos de la experiencia de los tesistas. El análisis de las narrativas nos permite reconocer que las situaciones particulares de los tesistas encierran condiciones socialmente construidas en la elaboración de la tesis. Una de ellas, el conflicto de identidad que presentan los estudiantes al verse constreñidos en sus decisiones. Otro punto es el papel tan importante que tiene la tesis como proceso formativo mediante el cual los estudiantes (en este caso, profesores de educación básica) reconfiguran su práctica docente. Estos elementos evidencian el aspecto ideológico en que se instala el desarrollo del proceso de un escritor (tesista) regulado por diferentes actores. Las narrativas encontradas nos plantean la necesidad de repensar la manera en que los sujetos atraviesan el proceso de escritura en la educación superior, en el que, lejos de manifestar su propia voz, atraviesan situaciones de subordinación, esto se nutre de procesos socio-históricos de colonización en los que la enseñanza de la lecto-escritura se instaló en nuestro país no como un proceso de enunciación, sino bajo el cobijo de la dominación, como instrumento de adoctrinamiento. Trascender las prácticas de silenciamiento de los estudiantes requiere pensar nuestra educación desde perspectivas críticas, donde se reconozca y se contrarreste el proceso de sujeción que todavía impera en el ejercicio de la escritura.

Palabras clave: escritura académica, tesis y formación.

Abstract

This qualitative-interpretive research, an analysis of the difficulties that four elementary education teachers went through during the realization of their postgraduate thesis in the area educational. The objective of the study is not to make statistical generalizations, on the contrary delly into the subjectivities that move when performing a particular writing that, unlike any other school text, has the symbolic burden of being a requirement of qualification and is permanently regulated by several actors, such as the director and the members of the evaluator committee. The realization of a thesis combines problems of different kinds, such as difficulties in appropriating academic writing, complications around research processes and socio-affective conflicts. The essay focuses on rescuing the experience of how students face these difficulties, this through the narrative perspective, for which the joint elaboration of stories (between researcher and participants) about the most representative moments on which the experience is based was used. The analysis of the stories allows us to recognize that the particular situations of students who elaborate their thesis have socially constructed conditions in the elaboration. One of them, the identity conflict that students present when constrained in their decisions. Another point is the important role that the thesis has as a training process by which students (in this case, elementary education teachers) reconfigure their teaching practice. These elements demonstrate the ideological aspect in which the development of the process of a writer (thesisist) regulated by different actors is installed. The narratives found present us with the need to rethly the way subjects go through the writing process in higher education in which far from manifesting their own voice, they go through situations of subordination, this is nourished by social and historical processes of colonization in which where teaching how to read and write was installed in Mexico under the shelter of domination, as instrument of indoctrination. Transcending the practices of shutting students up requires thinking about our education with critical perspectives, where the subjection process that still prevails in written culture is recognized and countered, where the subjection process that still prevails in written culture is recognized and countered.

Keywords: academic writing, thesis and formation.

¡Tú eres la mosca...! Tú volabas en busca de la alegría, del sol y de la luz, sin otro propósito que el de llegar al aire libre y a la gran luz de la verdad eterna. Pero al asomarte a la deslumbradora ventana que da al otro mundo de la verdad, de la inteligencia y de la ciencia, mosca ciega, doctor insensato, ¿no percibiste la sutil telaraña tendida por el destino entre la luz y tú! ¡Y caíste en ella, pobre loco, y ahora te rebelas en vano, rota la cabeza y arrancadas las alas, entre los férreos brazos de la fatalidad! [...] Aunque hubieras podido rasgar con tus alas de mosca ese fuerte tejido, ¿crees que hubieras podido llegar hasta la luz? ¡Insensato! Ese cristal colocado más lejos, ese transparente obstáculo, esa muralla de vidrio más duro que el bronce, que separa a los filósofos de la verdad, ¿cómo la hubieras podido traspasar? ¡Oh, vanidad de la ciencia! ¡Cuántos sabios llegan de lejos, revoloteando, a estrellarse contra ese transparente obstáculo! ¡Cuántos sistemas chocan, zumbando, contra ese cristal invencible y eterno!

Victor Hugo, *Nuestra señora de París* (1976), pág. 169.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	12
PRIMERA PARTE. RELATOS DE LA EXPERIENCIA	32
CAPÍTULO 1. EXPERIENCIA: ACONTECIMIENTO Y CONSECUENCIA	34
1.1 ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO DECIMOS EXPERIENCIA?	34
1.2 ¿CÓMO CONSTRUIR UNA FORMA DE EXPLICARNOS EL EFECTO QUE TIENEN LOS ACTOS SOBRE NOSOTROS?.....	37
1.3 ¿CÓMO CONTAMOS ESOS ACTOS QUE SE ATRAVESARON EN NUESTRA VIDA Y NOS DEJARON UNA EXPERIENCIA?	38
1.4 ¿POR QUÉ NARRAR EXPERIENCIAS EDUCATIVAS?.....	39
CAPÍTULO 2. EXPERIENCIA Y NARRATIVA	42
2.1 LOS ESTUDIOS NARRATIVOS COMO UNA FORMA DE INDAGAR LA EXPERIENCIA DE ESCRITURA DE LA TESIS	42
2.2 UNA RUTA POSIBLE PARA LA CONFIGURACIÓN DE RELATOS DE EXPERIENCIA	46
2.3 MOMENTOS DE ARTICULACIÓN NARRATIVA.....	48
2.4 TRATAMIENTO DE LOS RELATOS	51
2.5 PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	54
CAPÍTULO 3. RELACIÓN INVESTIGADOR-PARTICIPANTE COMO INTERACCIÓN DIALÓGICA	56
3.1 INTERACCIÓN ENTRE INVESTIGADOR Y PARTICIPANTE EN LA NARRATIVA	57
3.2 LA INTERACCIÓN INVESTIGADOR-PARTICIPANTE COMO RELACIÓN DIALÓGICA.....	58
3.3 MOMENTOS DE INTERSECCIÓN DE LA RELACIÓN DIALÓGICA ENTRE INVESTIGADOR Y PARTICIPANTE.....	62
3.4 CONCIENCIA CREADORA EN LA INVENCION DE UN PERSONAJE NARRATIVO	65
SEGUNDA PARTE. TRAVESÍA POR LOS RELATOS	69

CAPÍTULO 4. IDENTIDAD EN CONFLICTO	72
4.1 RELATO DE VALERIA	73
4.1.1 MOMENTOS DE ARTICULACIÓN NARRATIVA DE VALERIA	74
4.1.2 RELATO FINAL DE VALERIA	78
4.2 RELATO DE JAZMÍN.....	85
4.2.1 MOMENTOS DE ARTICULACIÓN NARRATIVA DE JAZMÍN.....	86
4.2.2 RELATO FINAL DE JAZMÍN.....	90
4.3. ELEMENTOS ENCONTRADOS EN LOS RELATOS DE VALERIA Y JAZMÍN, SEGÚN LOS NIVELES DE CONTEXTO DE BARKHUZEIN	98
4.3.1 ELEMENTOS VITALES DE LAS NARRATIVAS DE VALERIA Y JAZMÍN	106
4.3.2 LA METAMORFOSIS DE UN TESISTA. UNA IDENTIDAD EN CONFLICTO	109
4.3.3 LA TESIS VISTA COMO UNA CRIATURA DE FRANKENSTEIN	113
CAPÍTULO 5. LA TESIS COMO PROCESO DE FORMACIÓN	120
5.1 RELATO DE EDUARDO	121
5.1.1 MOMENTOS DE ARTICULACIÓN DE LA NARRATIVA DE EDUARDO.....	121
5.1.2 RELATO FINAL DE EDUARDO	125
5.2 RELATO DE DIANA.....	131
5.2.1 MOMENTOS DE ARTICULACIÓN DE LA NARRATIVA DE DIANA	131
5.2.2 RELATO FINAL DE DIANA.....	133
5.3. ELEMENTOS ENCONTRADOS EN LOS RELATOS DE EDUARDO Y DIANA, SEGÚN LOS NIVELES DE CONTEXTO DE BARKHUZEIN	141
5.3.1 ELEMENTOS VITALES DE LAS NARRATIVAS DE EDUARDO Y DIANA.....	147
5.3.2 EL FOCO EN EL ERROR. EL GESTO EDUCATIVO CONTENIDO EN LA REVISIÓN DE LA TESIS.....	150
5.3.3 LA CARRERA DEL TESISTA.....	155
<u>TERCERA PARTE. EL TERRENO DE LA TESIS.....</u>	166
CAPÍTULO 6. LA TESIS. UN TERRENO PEDREGOSO DE ESCRITURA	168
6.1 EL TERRENO DE LA TESIS	169

6.2 TENSIONES Y CONTRADICCIONES DE LA ESCRITURA DERIVADO DE UN PROCESO SOCIO- HISTÓRICO	171
6.2.1 LA ESCRITURA COMO UN MEDIO O COMO UN FIN	175
6.2.2 LA TESIS VISTA COMO UN PROCESO DE FORMACIÓN O COMO UN PRODUCTO	177
6.2.3 LA TESIS COMO UNA FORMA DE CONSTREÑIR O LIBERAR LA AUTONOMÍA INTELECTUAL DEL TESISTA.....	180
<u>CONCLUSIONES</u>	<u>184</u>
<u>EPÍLOGO.....</u>	<u>189</u>
<u>ANEXOS.....</u>	<u>196</u>
<u>FUENTES DE INFORMACIÓN</u>	<u>203</u>

INTRODUCCIÓN

Yo los oía. Eran voces de gente; pero no voces claras, sino secretas, como si me murmuraran algo al pasar, o como si zumbaran contra mis oídos. Me aparté de las paredes y seguí por la mitad de la calle; pero las oía igual, igual que si vinieran conmigo.

(Rulfo, *Pedro Páramo*, 1987: 197)

Esta investigación trata de la experiencia al realizar una tesis y de cómo su escritura demanda que los estudiantes transiten entre un coro de murmullos mientras la realizan. Me auxilio de la palabra *murmullo* para hacer alusión a las distintas voces que resuenan en el momento de escribirla. Susurros con expresiones de distinta índole que circulan de forma incesante durante el proceso. Una especie de bullicio que resuena a consecuencias de las distintas relaciones que sostiene el tesista y a través de las cuales, se elabora el documento (véase Ilustración 1).

Ilustración 1. La tesis entre murmullos



Ilustración elaborada por Zeltzin Yuriko Santos Gómez para esta investigación (2020).¹

¹ Zeltzin Yuriko Santos Gómez estaba estudiando el séptimo semestre de licenciatura en diseño gráfico cuando realizó la imagen central. La diseñó con un rostro incompleto para hacer alusión a que el *tesista* está en proceso de formación.

A través de estas páginas se escuchan también los murmullos que me han orientado a lo largo de esta experiencia al elaborar mi propia tesis, en la que poco a poco, en mi encuentro con los otros, me fue posible tejer una travesía hacia el proceso de investigación narrativa, de manera que, al entrar en contacto con las experiencias educativas de otros, también se reconfiguraba mi relación con el conocimiento. Pues, como indican Connelly y Clandinin (1995), al realizar investigación narrativa se expresan dos discursos: el del participante y el del investigador, porque en el proceso de construcción y reconstrucción de narrativas no recogemos un dato de forma imparcial, nos convertimos en parte del proceso. En ese tenor, se narran las relaciones que sostuvieron mis inquietudes durante la investigación, las exploraciones, los encuentros y dilemas que me abrazaron al tratar de entender la experiencia de cómo se vive el proceso de elaboración de una tesis.

Los orígenes

La idea de esta investigación nació en un punto de quiebre durante mis primeros meses de estudio en el doctorado, mientras cursaba el seminario de Metodología de la Investigación, en él que mis compañeros y yo compartimos nuestros proyectos. Gracias al profesor que nos dio la oportunidad de comentar no solo nuestras dudas e intereses académicos; tuvimos la posibilidad de compartir en un diálogo reflexivo nuestros puntos de vista sobre el proceso que estábamos viviendo, como los antecedentes de nuestros objetos de estudio, la forma en que éstos están ligados a nuestras historias de vida, los momentos de confusión, de indecisiones, además de los atisbos que nos albergaban. Todo ello, aunado a mis propias ansiedades, retrocesos e intentos fallidos en mi propio proyecto de investigación, me hicieron reflexionar cómo, en cierto modo, todos compartíamos el terreno común del desasosiego.

Esa sensación inquietante que es producida no solo por el hecho de enfrentarse a la hoja en blanco, situación que en sí misma encierra una complejidad interesante, un problema no resuelto a pesar de los innumerables manuales acerca de cómo escribir. Aunado a la tarea que involucra explorar en el mar del conocimiento lo que deseamos saber, así como responder las preguntas que surgen en el proceso de investigación, de la forma de abordarlas,

de los dilemas y los riesgos que implica expresar nuestra propia manera de interpretar el quehacer científico. Me llevó a reconocer que existen múltiples elementos que intervienen en la elaboración de la tesis, que superan el aspecto técnico de la escritura y va más allá del dominio de teorías y metodologías.

Al reconocer la incapacidad de explicar lo que nos desafiaba, visité algunos seminarios en diferentes escuelas, como un ejercicio de aproximación a los posibles sujetos de estudio.² La intención era saber si en otras latitudes también los estudiantes experimentaban desasosiego al escribir la tesis. Durante una de esas indagaciones se presentó la oportunidad de participar en el seminario de Metodología de Investigación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) división Chalco, donde se estaba llevando a cabo la exposición de avances de investigación de los estudiantes, se comentó lo desafiante que les resultaba y lo frustrante que era afrontar la aceptación del documento por parte de los lectores, ya sea por las diferencias en puntos de vista, por el poco entendimiento de su contenido y, en algunas ocasiones, por el tiempo.

² Participé en el Seminario permanente “Cultura y representaciones sociales”, en aquel semestre llevó por título *Imaginarios y representaciones sociales de los sistemas alimentarios II*, en el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. En aquel entonces se reunieron investigadores de diferentes disciplinas con la finalidad de tratar el tema de la alimentación. Mi visita en principio obedecía a que me había llamado la atención realizar mi estudio a la luz de la teoría de las Representaciones sociales, aunque todavía no lo tenía definido. También visité el Seminario de Investigaciones posdoctorales en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la misma casa de estudios; donde se realizan disertaciones de los avances de investigación de los estudiantes de posdoctorado, me interesaba saber cómo visualizaban el proceso las personas que ya habían experimentado en otras ocasiones la elaboración de una tesis (de licenciatura, de maestría y doctorado). Otro seminario al que acudí fue el Seminario de Metodología de la investigación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, en el cual participan profesores de educación básica y de la escuela normal que están en servicio. Durante aquellas visitas todavía no tenía claro el nivel en el que deseaba ubicar el estudio y me era difícil saber qué aspectos quería investigar sobre la tesis, pero las charlas que tuve con algunos de los estudiantes, en ocasiones mientras tomábamos café en el receso, y otras en los pasillos, nutrieron de manera importante la dirección de mi investigación. Sus reflexiones me hicieron pensar que la tesis estaba atravesada por condiciones muy particulares que derivaban en cierto desasosiego para quien realiza el escrito, al tiempo que me cuestionaba sobre los sentidos y significados que le proporcionaban al proceso de elaboración. En el último seminario, gracias a la dinámica de exposiciones de avances de los estudiantes, encontré la oportunidad de perfilar mi investigación. Escuchar las reflexiones de los profesores; sus comentarios plenos de emotividad me hicieron pensar en la subjetividad con que cada persona asume la realización de una tesis (Fragmento de *Cuaderno de notas para la tesis*, Alejandra Navarrete, 2018).

Escuchar sus comentarios me llevó a cuestionarme acerca de la experiencia que tienen las personas en el proceso de elaboración de la tesis de maestría. Así fue como ubiqué la presente investigación en el ISCEEM, entre el desasosiego expresado por los estudiantes y el mío. La naturalidad y profundidad de sus comentarios me convencieron de que ellos podían ser quienes me permitieran adentrarme a las dificultades que se enfrentan al realizar la tesis.

De esta manera, la presente investigación se ubica en el ámbito del proceso de formación para la investigación en estudiantes de maestría en el ISCEEM, división Chalco, el cual atiende en su mayoría a docentes en servicio provenientes de la zona oriente del Estado de México. Los cuales laboran en distintos niveles de educación inscritos al subsistema estatal: preescolar, primaria, secundaria, preparatorias oficiales y normales estatales. El estudio plantea dos puntos centrales. El primero reconoce que la escritura de la tesis de posgrado es parte de un proceso de formación especializada acotado por ciertas especificidades que agregan tensión al proceso de elaboración; uno de ellos es la tensión que se crea entre el grado de autonomía de los aspirantes a obtener un grado académico y las limitaciones que implica el proceso de aprobación. El segundo punto, propone que el análisis de la experiencia a través de los estudios narrativos puede abonar al conocimiento de las condiciones contextuales que atraviesan los involucrados.

¿Por qué “entre murmullos”?

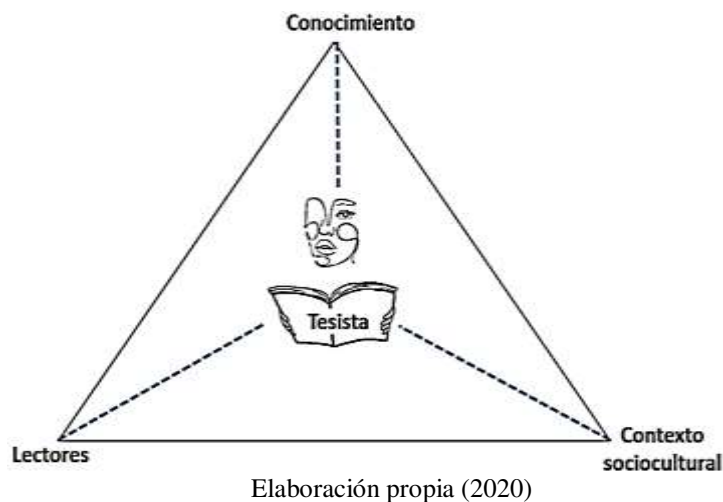
Al plantear los murmullos recurro a una imagen con las posibilidades de ilustrar la congregación de voces que transitan al momento de escribir una tesis. Desde una alusión sonora apelo a la idea metafórica desarrollada por Bajtín (1999) en torno al concepto de voz como una postura llena de sentido y a través de la cual se representa una entidad con una posición desde la cual se habla. Los murmullos son la expresión de varias voces que entran en intercambio dialógico con otros y con uno mismo. Voces que están fuera de nosotros pero que tienen consecuencia en el interior creando un encuentro de entidades que circulan, se combinan, se agrupan y revelan cuando se trata de articular la escritura de una tesis. Porque, aunque una tesis sea producto individual, su elaboración transita por múltiples voces, son

éstas las que producen vacilación en quien escribe, pues no se encuentran articuladas, oscilan en desorden. Se superponen unas a otras, se relevan, se silencian... se colapsan, creando un entramado de murmullos que abruman al tesista.

En un esfuerzo por agrupar estas voces, puedo decir que cuando se trata de la elaboración de una tesis, los murmullos provienen de al menos tres horizontes relacionados entre sí:

- En primer lugar, se ubica el horizonte del conocimiento y la forma en que lo adoptamos para interpretar la realidad;
- en el segundo horizonte, lo constituyen los lectores que regulan el proceso;
- en tercer lugar, están los murmullos provenientes del contexto sociocultural de quien escribe, sobre estos tres horizontes se abunda más adelante (véase Ilustración 2):

Ilustración 2. Horizontes de los murmullos que transitan por el tesista.



- *Las voces provenientes del conocimiento.* En gran medida se derivan de los autores que hemos leído, porque al escribir una tesis la lectura se convierte en un acompañante necesario y las palabras de los autores se vuelven murmullos entre los cuales el tesista desea identificar-se, entender-se, organizar-se... habitar-se. Son murmullos que emanan de la disciplina en la cual uno aspira adentrarse, los cuales nos ayudan a captar una parte de la realidad.

- *Las voces que provienen de los lectores que regulan el escrito.* Aquí cabe destacar a personajes cruciales, el “tutor” y los distintos miembros del comité de evaluación encargados de orientar y guiar el proceso de elaboración de la tesis. De ellos provienen las voces que oscilan entre el consejo y la instrucción. En medio de sus voces la construcción de la tesis se re-plantea, se re-elabora, se re-hace. Muchas ocasiones a través de un difícil tránsito, pues en ciertos momentos las voces constriñen; y en otros, liberan.
- *Las voces provenientes del contexto sociocultural de quien escribe la tesis.* De donde se derivan sus motivaciones, intereses, historias de vida y condiciones sociales que despliegan distintas maneras de relacionarse con el escrito mismo. Voces que ya existían y se reafirman, y otras que van surgiendo en el proceso de escritura, que se construyen y re-construyen en interacción con las demás voces. Esta compleja interacción favorece la idea de que la tesis se escribe entre murmullos.

Sugerir los murmullos como un elemento que atraviesa el proceso de elaboración de una tesis tiene que ver con el concepto de *heteroglosia* de Bajtín (1981), para el autor el lenguaje tiene una esencia dialógica, está conformado por una diversidad de voces, cuya interacción es compleja y dinámica. De acuerdo al autor cuando el hablante se pronuncia devienen en él una serie de interacciones derivadas de un complejo social con quienes ha tenido contacto. Este concepto nos ayuda a entender que las distintas relaciones que sostiene el tesista mientras escribe le hacen dialogar en forma continua con voces que tratará de entender y habitar para conformar una voz propia.

Sitio de investigación

El ISCEEM surgió en 1979 con la finalidad de atender las necesidades de actualización, profesionalización y formación continua del magisterio estatal, que tiene su sede en la ciudad de Toluca y cuenta con tres divisiones académicas: Ecatepec, Chalco y Tejupilco. Cada

división ha desarrollado propuestas de Especialidades en diversos temas de interés educativo. Además, ofrecen la maestría en *Investigación de la Educación* y doctorado en *Ciencias de la Educación* (la segunda se imparte solo en la sede de Toluca). El programa ofrece dos modalidades de estudio: sistema escolarizado, en el que los estudiantes cursan los estudios de tiempo completo poniendo en comisión su plaza; la otra modalidad es el sistema semiescolarizado, en el cual los estudiantes no dejan de laborar. Para la obtención del título en grado de maestría el Instituto pide a sus estudiantes la elaboración de una tesis, requisito que se fundamenta en el Reglamento General de Estudios de Posgrado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (actualizado en el año 2018).

Una de las cuestiones importantes que enfrenta el programa del ISCEEM son las bajas tasas en los índices de titulación. Autores como Pérez, Atilano y Condés (2011) han documentado en parte la situación por la que atraviesan los programas de posgrado en Educación en los que se destaca cómo éstos se han expandido considerablemente, en parte como una alternativa a la profesionalización, pero también como respuesta a una situación de mercado con lo cual los docentes son orillados a tener más credenciales para obtener ascensos y posibilidades de crecimiento. Los autores ponen de manifiesto que para 2010 los índices del ISCEEM fluctuaban en alrededor de 14% de población egresada titulada por cada cohorte generacional de ingreso, específicamente en el caso de Chalco, alrededor de 12% (Condés, 2012). El problema no es privativo de este centro de estudios superiores. En una revisión que realiza (Luchilo, 2010) con respecto a América Latina, señala que los índices de titulación son muy bajos, de manera destacada en las áreas de Ciencias Sociales. En México, según el diagnóstico realizado por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado en 2015, los índices de titulación alcanzaron el 10% en los niveles de posgrado (Bonilla, 2015). Hay que considerar que estos índices corresponden a estudiantes que se titulan al obtener los créditos solicitados en el programa de estudios, es decir, se titulan en el tiempo establecido para ese fin.³

³ El Consejo señala que es difícil tener cifras definitivas de los índices de titulación después del periodo límite, ya que muchos estudiantes se titulan tiempo después de haber concluido el programa de estudios.

Estos índices evidencian que escribir una tesis es un ejercicio complejo que requiere la puesta en práctica de diferentes áreas del conocimiento. Y es que en su elaboración convergen diversas disciplinas que hacen complejo el proceso de investigación. No se trata solo de presentar un reporte, su práctica pertenece a un entretejido más amplio, en el que quien escribe establece una serie de vínculos que se entrelazan con el proceso de escritura de la tesis, pues los textos, como indica Hernández, “no son artefactos lingüísticos autónomos, separados de los contextos de interacción, sino piezas de lenguaje contextualmente situadas” (2009: 20). De manera que, el contexto sociocultural en el que se gesta se imprime de manera inevitable. Esto se pone de manifiesto desde la forma en que cada institución se ocupa de la manera de hacer investigación hasta la forma en que investigadores y tesistas asumen la escritura.

Problemas en la elaboración de una tesis

La elaboración de una tesis es percibida como una actividad compleja por todas las cuestiones que demanda su realización. Como resultado de estar en un proceso de investigación constante los estudiantes vivimos en un eterno retorno: a las teorías, a los autores, a los comentarios de los lectores que monitorean nuestro trabajo; a los atolladeros propios del quehacer científico que nos hace experimentar un proceso de constante reflexión. Autores que han abordado el tema de la elaboración de una tesis ponen en duda si la calidad de la formación puede medirse por la producción de este escrito (Barrón, 2013), o si la obtención de un grado asegura la preparación para la investigación (Pacheco y Díaz-Barriga, 2016). También se plantea la pregunta qué implicación tiene su realización en la formación de nuevos investigadores y el papel fundamental que en ello tiene el tutor (González, 2010), pues se reconoce que en su elaboración se despliega un conjunto de prácticas que abonan a la formación para la investigación (Moreno, 2011; Pacheco, 2012; Carlino, 2006). Además, potencializa el aporte del conocimiento científico mediante publicaciones y la interacción con otras comunidades interdisciplinarias (Bonilla, 2015). En una revisión de la literatura podemos identificar al menos tres problemas importantes implicados en la elaboración de una tesis:

1. *Dificultades para escribir académicamente.* Hernández (2009) señala que realizar una tesis de posgrado demanda que los estudiantes se apropien, entre otras cuestiones, de la escritura académica; esto demanda usos y convenciones legitimados por una comunidad discursiva en torno a la cual los estudiantes expresan tener algunas dificultades. A partir de su experiencia como profesor de diversos seminarios en escuelas de educación superior —incluido el ISCEEM— el autor enumera una serie de rasgos relacionados con cinco aspectos, los cuales se detallan a continuación:

- a) Convenciones de los textos académicos: género y formato (naturaleza expositiva o argumentativa de la escritura académica, formato, uso de citas y referencias, etcétera).
- b) Estrategias de escritura (planeación, revisión).
- c) Convenciones y habilidades básicas de lectura/escritura (ortografía y puntuación, sintaxis, redacción), así como estilo o registro (coloquial, formal).
- d) Conocimiento previo y/o comprensión de lectura.
- e) Posición o postura personal (ausencia de punto o argumento: lo que *ellos quieren decir*) (Hernández, 2009: 24).

Reunir estas condiciones en el proceso de escritura implica contar con habilidades que difícilmente se han consolidado en momentos anteriores, en parte por el grado de especialización que se requiere (Arciniegas y López, 2017). Al llegar a este punto, los alumnos se enfrentan al desafío de pasar de ser consumidores de conocimiento a productores (Carlino, 2006). No es un asunto menor, las operaciones cognitivas que se despliegan implican un cambio de postura y una posibilidad de encontrar nuevas maneras de relacionarse con los textos, no solo por el manejo exhaustivo de ciertos temas sino por la capacidad autoral que demanda (Carrasco y Kent, 2011).

2. *Dificultades en procesos de investigación.* Moreno (2003) señala que una de las dificultades que presentan los estudiantes en general es no estructurar sus ideas de forma coherente en procesos de investigación, además expresan carencias en el

manejo de lenguaje especializado. Y es que la tarea de enseñar a investigar está relacionada, por lo menos, con dos aspectos a considerar. El primero, se caracteriza porque no se basa en un contenido curricular explícito, sino que amplía la posibilidad de adquirir ideas, normas y valores inherentes al quehacer científico. El segundo tiene que ver con la forma de comunicar dicha cultura, lo cual implica un asunto pedagógico, visto no solo como un acto en el que interviene una serie de técnicas de sistematización del conocimiento reducible a la transmisión mecánica, sino como una práctica en la que interactúan sujetos sociales, unos como educadores y otros como educandos (Ramos, 2016).

A la enseñanza en la investigación se le relaciona con *la formación para la investigación*, lo que implica considerar al menos tres elementos importantes: el primero, un proceso en el que intervienen prácticas y actores diversos; el segundo, la mediación para promover y facilitar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores científicos, y el tercero, la práctica de la investigación. El reporte de hallazgos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003), en el apartado “Sujetos, actos y procesos de formación”, indica que los elementos involucrados en el proceso de investigación, de acuerdo a las aportaciones de Moreno Bayardo podrían verse integrados en un perfil de habilidades investigativas, mismos que se presentan a continuación:

- a) *Habilidades de percepción*: sensibilidad a los fenómenos; intuición; amplitud de percepción; percepción selectiva.
- b) *Habilidades instrumentales*: dominar formalmente el lenguaje, leer, escribir, escuchar, hablar; dominar operaciones cognitivas básicas: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis e interpretación; saber observar y saber preguntar.
- c) *Habilidades de pensamiento*: pensar críticamente; lógicamente; reflexivamente, de manera autónoma y flexibilizar el pensamiento.
- d) *Habilidades de construcción conceptual*: apropiarse y reconstruir las ideas de otros; generar ideas y organizarlas lógicamente; exponer y defender ideas;

cuestionar; desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio y realizar síntesis conceptual creativa.

- e) *Habilidades de construcción metodológica*: construir el método de investigación; hacer pertinente el método de construcción del conocimiento; construir observables; diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información; así como manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información.
- f) *Habilidades de construcción social del conocimiento*: trabajar en grupo; socializar el proceso de construcción de conocimiento; socializar el conocimiento y comunicar.
- g) *Habilidades metacognitivas*: objetivar que haya involucramiento personal con el objeto de conocimiento; autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento; auto-cuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento; revalorar los acercamientos a un objeto de estudio; autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación (Moreno, Sánchez, Martiniano, Pérez y Klingler, 2003: 75).

La complejidad contenida en el dominio de dichas habilidades no se reduce al dominio técnico de conocimiento científico, es un proceso de amplio espectro que involucra al menos dos dimensiones: las posibilidades de desarrollo individual del sujeto que se encuentra en formación y las posibilidades que institucionalmente se proveen para ello (Moreno, Sánchez, Martiniano, Pérez y Klingler, 2003). Se trata de la apropiación del conocimiento de la disciplina en la que se inscriben los estudiantes y de cómo los integran las comunidades disciplinarias para la generación de nuevo conocimiento (Carlino, 2005a; Castelló, 2009). En este entramado se movilizan distintos significados sobre los temas, conceptos y problemas que se abordan, pues la manera de tratarlos se afina conforme se adquiere madurez intelectual (Calvo, 2009).

3. Dificultades de tipo afectivo expresadas por los tesis de posgrado. El proceso de elaboración de las tesis también es afectado por el contexto de los sujetos que se están formando,

esto incluye condiciones personales, familiares, económicas y laborales, en que viven los estudiantes y que inciden en la forma en que llevan a cabo la investigación (Moreno, 2003). Situaciones de distinta índole que derivan en situaciones emocionales, por las cuales un tesista puede manifestar sentimientos de frustración, falta de integración a alguna subcultura académica, ya sea una de la institución o mediada por ella (Piña, 2013). Los conflictos derivan en situaciones emocionales que son expresadas de distintos modos, como la sensación permanente de incertidumbre. Los estudiantes expresan bloqueo mental al no saber cómo avanzar en su investigación (Ochoa y Cueva, 2017). Agregado a ello, hay que considerar que la tesis, al estar relacionada con el proceso de titulación, tiene una gran carga simbólica, pues divide a quienes logran culminarla de aquellos que no (Pereira y Di Stefano, 2007). Los tesistas también atraviesan problemas identitarios, al ubicarse ahora en el papel de productores (Sánchez, 2012). Además, para algunos estudiantes la tesis puede representar una vivencia perturbadora, al vivirla como una especie de silenciamiento al no poder dar rienda suelta a sus propias ideas (Hernández, 2017).

En un estudio realizado por Ramírez et al. (2017) en que recogen la experiencia de un grupo de posgraduados, se menciona como los tres grupos de dificultades identificadas conforman parte de un complejo entretrejado al que los estudiantes se enfrentan, de ellas se rescata de manera importante el reto que significa para los estudiantes el momento de la escritura del documento, en el que se sienten frustrados por no encontrar la manera de poder concretar los avances. Todos estos elementos me llevaron a pensar en que el problema de la elaboración de una tesis no es un asunto anecdótico. Las inquietudes particulares de los estudiantes encierran en sí mismas circunstancias sociales que atraviesan los estudiantes al elaborar su tesis, como el dominio de la lecto-escritura de conocimiento disciplinar, habilidades para la investigación, dominio de usos y convenciones para concretar dicha investigación en un escrito, la forma en que las instituciones propician la enseñanza del quehacer científico y los problemas socioculturales derivado de las circunstancias de vida de los tesistas. Pero ¿qué es una tesis, que demanda tanto de los estudiantes? Precisararlo no es sencillo, quien haya experimentado con anterioridad la elaboración de una, sabe que la respuesta incluye no solo aspectos formales, sino también moviliza una serie de cuestiones en las que se entrecruzan

las trayectorias, personalidades y formas de ver el mundo de quien escribe y de quienes la orientan. Por tanto, es menester profundizar en los elementos que circundan el asunto de escribirla.

Características que diferencian una tesis de cualquier otro tipo de texto

Antes de realizar un señalamiento sobre lo que es la tesis, me parece importante recalcar algunas características propias del escrito que la diferencian de cualquier otro tipo de texto que los estudiantes hayan realizado en su historia académica, las cuales le imprimen cierto grado de presión durante su elaboración:

1. Es requisito para la obtención de un grado académico. Este rasgo distintivo hace que su producción esté acompañada de una presión importante para el tesista, de la cual depende que la acreditación de los cursos llegue a buen término, o bien que el resultado se convierta en un malogrado esfuerzo, una especie de “fracaso académico”.⁴ En ese marco se busca la posibilidad de tener acceso a un título académico y todo lo que conlleva, como reconocimiento de orden profesional, laboral y familiar, aunado a las posibilidades de tener un mejor ingreso económico; ampliación de oportunidades para lograr un ascenso; la posibilidad de continuar los estudios para incursionar en ámbitos de investigación; entre otras cuestiones, asociadas a las razones por las que cada persona ingresa a la realización de estudios de posgrado. Además del aporte social que implica un título de formación de alta especialidad, lo cual brinda mayores posibilidades de desarrollo en determinadas áreas del conocimiento. Esta carga simbólica hace que la tesis sea vista por algunos estudiantes como un “conflicto”, o bien como un “obstáculo” vinculado al peligro, sufrimiento e inseguridad que representa por todas las cuestiones que demanda se

⁴ En la escuela donde se realizó el estudio, una vez aprobados los créditos del programa, si los estudiantes no se titulan, no logran obtener ningún documento que demuestre que cursaron la maestría. Se les proporciona una constancia, pero no un certificado. De manera que, si no se titulan tendrán que enfrentarse al “fracaso académico” según lo denominan algunos estudiantes con los que pude conversar (Notas al calce recabadas durante visitas al ISCEEM, durante el desarrollo de conversaciones informales. *Cuaderno de notas para la tesis*, Alejandra Navarrete, 2017).

cumplan en dicho proceso de escritura (Pereira y di Stefano, 2007). Este elemento condiciona a su vez la evaluación para la eficiencia terminal de un programa. Debido a esta circunstancia las instituciones se ven enfrentadas a medir su éxito con base en los índices de egresados titulados que reportan. A través de los cuales se juegan diferentes atributos, como el prestigio, el financiamiento, las posibilidades de acrecentarse, entre otras cuestiones.⁵

2. *Mecanismos de regulación.* A diferencia de otros textos realizados por los estudiantes a lo largo de su vida académica, en la cual la lectura del escrito pasa solo por el profesor o algunas ocasiones por los compañeros de clase, la tesis atraviesa un proceso de regulación a cargo de comités de evaluación, los cuales están destinados a asesorar, orientar y contribuir en su elaboración. El problema de ello, analiza Carlino (2008) es cómo están regulados los tiempos y los espacios destinados al asesoramiento. Al respecto, indica que una de las serias dificultades que atraviesa la elaboración de una tesis es que se encuentra desinstitucionalizada. La institución no provee de mecanismos de apoyo para que los miembros de los comités tengan incentivos para que puedan dedicar tiempo a la orientación de las tesis. Los asesores se encuentran generalmente sobresaturados de actividades, por lo que le dedican poco tiempo a la asesoría, lo cual ocasiona que desde el punto de vista de los tesistas no haya acompañamiento ni apoyo institucional para integrarse a equipos de investigación.

Estas dos características le otorgan a la tesis ciertas peculiaridades que no tienen otros textos escolares, cuyo proceso está sujeto a la interacción de distintas voces. En el que tanto para el estudiante como para la escuela de procedencia tiene un importante valor material y simbólico que ésta llegue a buen término.

⁵ La escuela donde se realizó el estudio no pertenece a los posgrados inscritos al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Fue objeto de una evaluación en el año de 1997, y entre el conjunto de recomendaciones dadas por el comité de evaluación, una de ellas fue incrementar el indicador de eficiencia terminal. Ese elemento fue una de las debilidades detectadas en el programa (Condés, 2012).

¿Qué es una tesis?

La tesis puede ser vista como una disertación que será presentada ante un jurado, requisito para obtener un título de licenciatura, de especialidad, grado de maestría y doctorado, cuya exigencia varía según el nivel y la institución de educación superior de pertenencia (Angarita y Mateo, 2011). En una revisión que realiza Ibarra señala que a partir de que la tesis se constituyó como requisito institucional se configuró como un escrito para avalar los conocimientos de grado que la Universidad otorga. Aunque tuvo su origen en Europa, esta idea se extendió de forma general para dejar constancia del proceso y evidencia de las discusiones y aportes a la investigación que se realizan en las universidades. La autora plantea que la tesis, como resultado final, puede verse como un documento científico-académico mediante el cual se puede evidenciar la capacidad de buscar, organizar y discutir información científica por parte del autor (Ibarra, 2017). Dicho documento se encuentra apegado a un formato. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (1999) indican que es “un documento donde se describe el estudio realizado (qué investigación se llevó a cabo, como se realizó, que resultados se obtuvieron y las conclusiones)” y sugieren la siguiente estructura: introducción, marco teórico, método, resultados, conclusiones, bibliografía y apéndices (citado en Angarita y Mateo, 2011: 167).

Otros autores destacan la originalidad. Según Eco, es “un trabajo original de investigación con el cual el aspirante ha de demostrar que es un estudioso capaz de hacer avanzar la disciplina a la que se dedica” (1996:18), y agrega que no implica una gran invención, puede tratarse de descubrimientos modestos, como una nueva forma de ver un tema que ya ha sido tratado, o bien factores que no se habían considerado en el fenómeno estudiado. Otros autores, además de ello, resaltan el trabajo autónomo que exige. Para Arnoux, Borsinger, Carlino, Di Stefano, Pereira y Silvestre “los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden vehicularse por medio de un dominio de la escritura difícilmente obtenido en etapas anteriores” (2004: 4).

Para Hernández, escribir en el posgrado “no es solo una capacidad técnica, sino una *capacidad estatutaria*, la cual depende del estatus de los interlocutores” (2009: 13) haciendo referencia a que la escritura de la tesis está constreñida a la supervisión de los cuerpos docentes y los comités de evaluación, lo cual está inserto en el uso y convenciones de un cierto tipo de escritura, llamada académica. Otro autor que hace referencia al importante papel de la regulación de la tesis es Bazerman (1988), quien indica que:

[...] en la redacción de la tesis intervienen, además de los conocimientos genéricos asociados con prácticas de escritura previas, los criterios acerca de lo que es una investigación en cada área: en qué consiste la originalidad de un aporte, qué lugar tienen los datos y cuáles son los tipos de datos que se consideran relevantes, qué tipos de demostraciones se requieren, qué vínculos se deben entablar con la bibliografía, qué secuencias dominan: descriptivas, narrativas, explicativas o argumentativas.

(Citado en Arnoux, Borsinger, Carlino, Di Stefano, Pereira y Silvestre, 2004: 4).

Todas estas cuestiones ponen de manifiesto que no existe una manera unívoca de conceptualizar la tesis ni de cómo debe llevarse a cabo su escritura, por lo tanto, las cuestiones que se orientan en su elaboración pueden variar según lo que cada institución, área, departamento o lector priorice. Estas cuestiones dotan al ejercicio de elaboración de tesis como “una práctica social de escritura” desde cuya perspectiva la producción no solo depende de una habilidad técnica, sino que se ven asociados principios epistemológicos socialmente construidos, en el que la forma de abordarla está enraizada en concepciones del conocimiento, la identidad y ser de los que se ven involucrados (Street, 2004). Desde esta perspectiva la escritura está intervenida por distintas relaciones que interactúan de diferentes modos al formular el conocimiento. Esas relaciones pueden ser vistas como las voces que intervienen en su construcción, influyéndola, guiándola, constriñéndola... liberándola.

Señalamos que una tesis convoca a pensar en el movimiento interior que provoca las relaciones que se establecen en la enseñanza del quehacer científico y la forma de concretarla a través de la escritura, cuya aproximación depende en gran medida de la interacción que sostiene el tesista con quienes regulan este proceso (lectores) y con sus condiciones de origen.

Tesis en investigación educativa

Hay que tomar en cuenta que la profesión imprime un modo de integrarse al campo de investigación, por tanto, es a partir de esa integración que se interpreta la ciencia. Por un lado, la formación previa constituye un cúmulo importante de experiencia y, por otro, la dirección en la que se encamina en buena medida está relacionada con la cultura disciplinar a la que se integran (Carlino, 2005a). Cuando los profesores de educación básica y normal se ven insertos en procesos de investigación educativa, la tesis genera movimientos que implican reflexionar sobre los actos de pensar y hacer educación (Caramés, 2010). Su elaboración se convierte en una posibilidad de reconocer en el saber educativo la experiencia propia y viceversa.

El camino por recorrer plantea la posibilidad de que los profesores se acerquen a la investigación desde las inquietudes emergidas en su propia práctica. Constituye un proceso en el que el educador abre sus posibilidades de reflexión para reconocer en las teorías una interpretación de su mundo, pero al mismo tiempo una posibilidad de reconocerse a sí mismo en aquel. Actores directos que se encuentran en las aulas a quienes el saber educativo ha de implicarles algo: contradicciones, cuestionamientos, cambios de postura, manifestaciones de su propia práctica, entre otras cuestiones que se desprenden al realizar un proceso de investigación. Profesores que se convierten en estudiantes, que indagan, cuestionan, aprenden y replantean el saber educativo desde la trinchera en donde llevan a cabo dichas investigaciones (Caramés, 2010). Esto pone en relieve la relación que subyace a los procesos de investigar, analizar y reflexionar el quehacer educativo desde la propia experiencia.

Estos dos procesos, el ejercicio de la escritura académica a través de la tesis y el ejercicio de la investigación de la educación pensada desde la posición de los profesores, potencializa la posibilidad de encontrar en su experiencia el reflejo de cómo se escribe en los posgrados de Educación y de saber qué y cómo reflexionan parte del proceso formativo por el cual atraviesan al ejercer la investigación.

De acuerdo a lo anterior, señalamos que la tesis, si bien parece un producto individual, en realidad es resultado de las distintas interacciones que establece el tesista, cuyas relaciones coexisten entre sí, personas que construyen y se construyen en medio de la escritura, para formarse en el área de la investigación bajo dispositivos escolares. Sus experiencias son una manera de analizar las situaciones por las que cruzan los estudiantes para obtener un título y constituyen un reflejo de cómo ésta se lleva a cabo. Ante lo cual, conviene reflexionar cuáles son esas circunstancias y en qué términos los estudiantes enfrentan dichos procesos.

De ahí que la pregunta central en esta investigación sea: **¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta un estudiante de posgrado para escribir su tesis?**

La intención es desentrañar desde lo individual la manera en que se vive la escritura de la tesis. Reconociendo que en su elaboración intervienen diferentes relaciones que acompañan el proceso, representado en gran medida por las voces que lo entretajan. Para dar respuesta a dicha pregunta, la investigación considera tres objetivos particulares que delimitan las condiciones de la experiencia:

1. Reconstruir las experiencias de los tesistas de maestría en torno a la escritura de su tesis a través de sus narraciones.
2. Exponer las experiencias de quienes elaboran una tesis, para reconocer rasgos contextuales y afectivos que de ella se desprenden.
3. Conocer y analizar las tensiones que surgen a consecuencia del proceso de regulación de la tesis de maestría en el marco de las relaciones socio-históricas en que se gesta.

Plantear el estudio de la tesis desde la experiencia de los tesistas es un intento de evocar e invocar una serie de asociaciones que permitan dar una mirada al proceso que se desprende del ejercicio de la escritura de la tesis, en un intento por adentrarse en los sentidos y significados que proporcionan al escrito. Su análisis requiere observar una veta poco explorada de las aristas que se consideran en las políticas de acreditación y pretende un

acercamiento a la realidad que se vive durante los quehaceres que se despliegan al configurarla.

Para hacerlo el presente estudio se desarrolló desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, la cual rescata la experiencia de cuatro tesistas, mediante *producciones narrativas*, para proceder a la elaboración de *pequeños relatos* co-elaborados por investigador y participante, los cuales dan cuenta de los momentos más representativos sobre los cuales se asienta la experiencia de la escritura de la tesis. Se trata de un estudio fenomenológico en el que se persiguió conocer los significados que los estudiantes le otorgan a la tesis.

La estructura de la investigación se encuentra dividida en tres partes, los cuales se describen de forma general a continuación:

Primera parte. Relatos de la experiencia. Este apartado plantea la manera en que se conformaron los relatos, se trata de un camino posible para recuperar la experiencia desde una perspectiva subjetiva. Se expone la perspectiva metodológica de la investigación a través de tres capítulos. En el primer capítulo se plantea el concepto de experiencia bajo la mirada de John Dewey y Jorge Larrosa. En el segundo capítulo se expone la ruta para la construcción de los relatos de la experiencia y, en el tercero se analiza la interacción entre investigador y participante en el proceso de elaboración de los relatos como una relación dialógica.

Segunda parte. Travesía por los relatos. Esta sección da cuenta de cómo se tejieron las palabras con cada participante para la realización del relato de su experiencia y la interpretación que de ella se obtuvo para fines de esta investigación. Los relatos se exponen en dos capítulos. En el primer capítulo se presentan los relatos de Valeria y Jazmín. La primera compara la elaboración de la tesis con la criatura de Frankenstein, mientras que la segunda encuentra una analogía del proceso con una especie de metamorfosis. Para ambas el proceso atraviesa por una identidad en conflicto al no reconocerse en el escrito que elaboran, y padecen una especie de extrañamiento que las va alejando de sus intereses iniciales hasta llegar a un punto donde ya no se reconocen. En el segundo capítulo se expone el relato de Eduardo, quien indica que le significó una importante reflexión sobre su propio quehacer

educativo. También, se emplea el relato de Diana, quien compara la elaboración de la tesis con un proceso de reconfiguración de sí misma. Para ambos, la tesis apela a un proceso de formación, lo cual les permite verse a sí mismos de manera distinta en su práctica docente.

Tercera parte. El terreno de la tesis. En esta sección se proponen tres aspectos que se condensan en la elaboración de la tesis: la formación para la investigación, la apropiación de la escritura académica y el monitoreo permanente. A partir de ellos se analiza como el acercamiento a la lectura y la escritura atraviesan procesos socio-históricos que todavía pesan en la forma en que los estudiantes la llevan a cabo en el nivel superior. Esto deriva en tensiones en el proceso de concreción de la tesis: escribir como medio o como un fin, la formación para la investigación como proceso formativo o como la entrega de un producto y la tercera, dada la regulación en que trabajan los tesistas, responder si el proceso libera o constriñe su autonomía intelectual.

PRIMERA PARTE

Relatos de la experiencia

Entrada

Al relatar un episodio de la experiencia vivida “se adopta una forma narrativa”, dice Bertaux (2005: 36); al hacerlo contamos acciones y nos situamos en algún lado, creamos relaciones y elaboramos juicios de aquello que contamos. El autor señala que relatar conforma un recurso narrativo que posibilita la reconstrucción subjetiva de una persona sobre lo que le aconteció. De manera que éstos constituyen una manera de retratar el mundo interior de quien narra. Cada acción está cargada con una fuerza específica que le otorga quien nombra y la trama condensa una manera de entretelar los significados que le proporciona. Relatar experiencia es una manera de ahondar en lo que sucede cuando se trata de comprender nuestros propios actos.

En ese tenor, la propuesta de relatar la experiencia de escribir la tesis trata de ser una aproximación a la forma en que las personas se miran a sí mismas mientras la realizan, y cómo se interpretan durante el proceso. Rescatamos de Bruner que las historias que cuentan las personas sobre su vida tienen una narrativa que construyen ellas mismas, y que son la recuperación selectiva de la memoria, además de que la reflexión que se ve implicada arroja luz sobre la interpretación de los acontecimientos humanos (Bruner, 1986).

La presente sección se divide en tres capítulos. En el primero, el lector encontrará los referentes utilizados para explicar el concepto de experiencia: John Dewey y Jorge Larrosa, quienes la abordan desde una dimensión subjetiva. En el segundo capítulo se presenta la perspectiva de investigación, la cual se ubica dentro de los estudios narrativos. Los cuales, a partir de lo que se denomina el *giro narrativo*, han constituido una interesante forma de acercamiento a aspectos educativos a partir de lo que relatan los actores. El tercero se propone analizar la relación investigador-participante como una relación dialógica, se trata del acercamiento de la perspectiva narrativa y el dialogismo como una manera de abonar a la relación que se establece entre ambos al crear relatos.

CAPÍTULO 1

EXPERIENCIA: ACONTECIMIENTO Y CONSECUENCIA

La experiencia, en el grado en que es experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privados, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. En vez de significar rendición al capricho y al desorden, proporciona nuestra única posibilidad de una estabilidad que no es estancamiento, sino ritmo y desarrollo.

(Dewey, 2008: 21)

Experiencia es un roce en la piel, es escalofrío, sensación que eriza, un hormigueo en el Estómago, un respiro que cala. Es invocación de la memoria, es rebelión ante aquello que dejamos de ser y aquello que comenzamos a ser, es descubrirse uno mismo. Es nuestra conexión del pasado con el presente, interpretación de nosotros ante los acontecimientos de la vida. Es una pausa, presencia inestable de un hecho que aún está adquiriendo forma en nosotros, es transición, poder de transformación, es vivencia. De todo ello se deriva la posibilidad de que el ser humano esté en constante desarrollo, porque la experiencia también le permite renovarse continuamente.

1.1 ¿De qué hablamos cuando decimos experiencia?

La experiencia es un concepto complejo, arraigado desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, de acuerdo con Scott hasta principios del siglo XVIII se relacionaba con la palabra experimento. Tenía que ver con “la reflexión de eventos observados o lecciones aprendidas del pasado” (2001: 52). Pero a partir del XX la noción de subjetividad aparece como un elemento importante que cambia valorativamente la perspectiva. El papel del sujeto es activo ante lo que sucede y en lo que está implicado, de tal modo que la experiencia es una forma de contar lo que pasó desde la interpretación de quién lo vivió, lo cual, señala el autor de la cita “no es evidente, ni claro y directo: está siempre en disputa” (Scott, 2001: 72). Lo que

interpretamos sobre un acontecimiento es resultado de situaciones culturales, sociales y políticas bajo las cuales le atribuimos cualidades.

Esta investigación aborda la experiencia desde la dimensión subjetiva. Para lo cual me auxilio de John Dewey y Jorge Larrosa. Ambos plantean la implicación del sujeto en la experiencia. Para estos autores la experiencia invoca dos movimientos: *un acontecimiento* y su *consecuencia* en quien la vive. Para Dewey (2003) no solo intervienen los actos físicos que trastocan a un ser humano, sino también los sociales, pues los actos responden a un mundo social, por tanto, pertenecen a procesos más amplios en el que ciertas *estructuras de organización* se encuentran establecidas y ante las cuales se subordina la experiencia.¹ Se trata, entonces, de un intercambio de vivencias que se derivan de las diversas circunstancias por las que atraviesa un ser humano.

Este acto puede entenderse como un elemento activo, visto como aquello que se experimenta y la consecuencia como el elemento pasivo, como lo que se *padece*, lo que se *sufre* (Dewey, 1998). Esto supone una relación indisoluble entre el acontecimiento y la irrupción que conlleva en quien lo vive. De manera que, la experiencia no se reduce al experimento del acontecimiento, implica además una carga de sentido de quien vive el evento, generando un antes y un después. Es un proceso de irrupción. No obstante, los actos por sí solos no son experiencia. Dewey (2008) señala que para que estos sean fuerza que se mueve en quien la vive, es necesario que se le atribuyan cualidades.

Al hacerlo aceptamos que el acto no es solo pura sensación, sino también que tiene un modo estético de ser expresada, pues el ser humano es capaz de dar significación a dichos actos; de darles sentido, de adoptar una posición entre los distintos tiempos de su vida. El pasado que oprime al presente y que pesa para las decisiones futuras. La experiencia es capacidad de

¹ Dewey en su libro *Experiencia y educación* alude a las “estructuras de organización” como una manera en que las instituciones imponen una forma de organización, a través de las cuales se regulan las relaciones entre los alumnos y con sus maestros. Para hacerlo, se establecen tiempos programados, exámenes, graduaciones, libros de texto, reglas de orden, esto pasa a través del significado de la escuela y se fijan métodos de instrucción y disciplina; todo ello reforzado en cierto modo por los maestros (2003: 34).

reconciliación entre esos tres tiempos, porque el ser humano es capaz de utilizar esos recursos para enriquecer su vida. En esa posibilidad de re-significación radica su expectativa estética.

Para Dewey (2003) las experiencias no se superponen unas a otras, más bien actúan bajo dos principios: el primero es el de *continuidad*, que permite que las acciones pasadas adquieran un movimiento progresivo en el presente y también tengan sentido en el futuro; el segundo principio es que siempre se encuentran en *interacción*, es decir, son resultado de las diferentes relaciones que establece el ser humano. Mientras, para Larrosa, un acontecimiento supone “el pasar de algo que no soy yo” (2009: 14) dicho acto tiene una repercusión directa en quien lo vive, se trata de “eso que me pasa” (Larrosa, 2009: 14) no aquello que pasa, sino lo que se mueve en mí.

A diferencia de Dewey cuyos principios podríamos decir que aluden a la dimensión temporal y social de la experiencia, Larrosa recurre a categorías que explican su subjetividad, señala que es necesario congrega ciertos elementos: hay un algo exterior (exterioridad), que me altera (alteridad) que no puede ser capturado por mí (alienación), porque no depende de mi voluntad. Estos tres elementos sostienen la relación entre un acontecimiento y quien lo vive. El autor establece que no es suficiente con que suceda, es importante que, además, se den tres principios: *reflexividad*, *subjetividad* y *transformación*. El acontecimiento sufre un movimiento de ida y vuelta en mí, atravesado por un estado de reflexión, el cual siempre es subjetivo, lo que implica que sea singular, particular, propio de cada uno; esto ocasiona un estado de exposición, de vulnerabilidad, por eso ocurre una transformación en quien experimenta el acontecimiento.

Ambos autores coinciden en que la experiencia atraviesa por un proceso de interpretación. Para el primero, ésta se relaciona con entender algo que se nos revela luego de un acontecimiento y que aparece como un continuo que nos permite crear un puente entre lo que fuimos y lo que aún no acabamos de ser. Para el segundo, tiene que ver con un acto ajeno que nos afecta, nos vulnera; ese estado es solo nuestro. Por tanto, la experiencia no es solo la recepción del acontecimiento, es también nuestra respuesta ante ello (Larrosa, 2011).

1.2 ¿Cómo construir una forma de explicarnos el efecto que tienen los actos sobre nosotros?

Una persona puede vivir diversas situaciones, pero es la pausa ocasionada por un golpe en la conciencia lo que nos hace atender de manera diferente dichos acontecimientos, ¿de qué forma rehacemos lo que somos ante ellos? Tanto para Dewey (2003) como para Larrosa (2011) un aspecto constitutivo de la experiencia es la interpretación. Para que ésta enriquezca nuestro tránsito por la vida, es necesario recrear el acontecimiento, regresar a él e interpretarlo. Es la reflexión hacia nosotros mismos lo que le da sentido. No es la suma de episodios lo que convierte a los actos en situaciones destacables de nuestras vidas, sino la forma en que nos explicamos a nosotros mismos ante dichos actos. Es en la interpretación que se juega su trascendencia.

En la interpretación calibramos los acontecimientos y les damos forma, sustancia, contenido. Los aislamos del resto y les atribuimos un sentido. Nos enfrentamos a ellos, los cuestionamos, los rechazamos, los admitimos. Los sacamos de la arbitrariedad y los clasificamos: los volvemos graves e importantes o los dejamos pasar con sutileza. Este fluir perpetuo nos conforma de manera continua, pues la manera en la que regresamos a un acontecimiento siempre es diferente, lo re-vivimos, lo fabricamos y re-construimos dependiendo de nuestras posibilidades anímicas, intelectuales, semánticas incluso, ya que se requieren de ciertos dispositivos (vocabulario) para nombrarlos, pues dependiendo de nuestra capacidad léxica es que nombramos las cosas. No se puede nombrar lo que se desconoce, entonces entre más capacidad de vocabulario tengamos mayor será la posibilidad de afinar la descripción de lo nombrado (Larrosa, 2009).

La interpretación nos permite construir una forma de explicarnos lo vivido, en la medida en que reconocemos y procesamos la impresión de fondo que los acontecimientos dejan en nosotros es que la nombramos. En su interpretación se construye la experiencia, la limita o la profundiza, la integra, la significa, la produce, la organiza, la devela.

1.3 ¿Cómo contamos esos actos que se atravesaron en nuestra vida y nos dejaron una experiencia?

Hemos establecido que la experiencia se sostiene en efecto que tienen los actos sobre nosotros. En ese proceso se conjugan significados, se proporcionan sentidos, los cuales no son inalterables, por el contrario, fluyen en un devenir perpetuo. En el que las condiciones en que nos encontramos nos permiten aproximarnos de manera distinta cada vez, produciendo nuevas formas de relacionarnos con ellos. Esto repercute en múltiples y desordenadas expresiones, las cuales se traducen a veces en silencios, a veces en movimientos que acogen nuestra humanidad, y en otras ocasiones también en lenguaje [palabras] (Contreras, 2011). Aunque todas estas expresiones son en cierto modo indisolubles, para efectos de esta investigación solo nos detendremos en una de ellas “las palabras”. Éstas constituyen un tejido mediante el cual el ser humano conforma lo que es, al nombrarlo, lo delinea y lo configura (Larrosa, 2009), en ellas encontramos una manera de desentrañar la experiencia, de promulgarla, como bien lo ilustra Larrosa en la siguiente cita: “cuando hacemos cosas con las palabras, de lo que se trata es de cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa” (Larrosa, 2011: 58). Pero las palabras no son nombradas de forma azarosa. La manera en que nominamos los acontecimientos tiene una relación directa con los diferentes contextos en que nos desarrollamos. (Larrosa, 2009). Nombrar nos obliga a tener un lugar, pero éste es derivado de nuestro origen, de nuestro mundo vivido, adaptado, conservado y revelado, es desde ahí que nuestro padecer se nos descubre (Larrosa, 2011).

Poner en palabras una experiencia implica trazar un sendero para poder procesarla, pensarla, lo cual posibilita configurar una narrativa, (Contreras y Pérez, 2010). En esta acepción, si la experiencia nos permite re-pensar lo que nos aconteció (Suárez, 2011), ponerle nombre a cada uno de esos acontecimientos constituye el trazo de una ruta que nos obliga a organizar recuerdos y sensaciones al sistematizar lo que se cuenta, lo cual nos lleva a encontrar un *hilo conductor de sentido*, como lo llaman Contreras y Pérez, quienes lo definen como “ejes que nos orientan en lo vivido para encontrar el hilo del pensamiento” (2010:158). Dicho sentido aparece en un proceso reflexivo, en el que en la medida en que se van nombrando cosas, se reactivan otras, lo cual permite crear relaciones, establecer diferencias, privilegiar sucesos. En el que el *yo* ya no es el que vivió el acontecimiento, sino el que lo está contando, aquel

que se construye mediante el proceso de interpretación y reinterpretación de sí mismo, en el que este *yo* que narra es el que da cuenta de las implicaciones de aquel *yo* que ya no es (Bruner, 2009).

Como dice Zambrano, “toda palabra requiere un alejamiento de la realidad a la que se refiere” (1996: 21), éstas nos aportan claridad sobre lo que no entendemos, cuyo proceso de nominalización es, en sí, un proceso de identificación, de interpretación. De manera que, las palabras nos permiten encontrar una manera de nombrar lo que nos acontece ante una experiencia, este proceso posibilita generar una narrativa que da cuenta de una manera más selectiva de los pormenores por los que atravesó. Esa trayectoria no es lineal, tiene una dinámica de retorno continuo en la que la interpretación de lo vivido se deriva en múltiples reinterpretaciones: el *yo* presente frente al *yo* que vivió el acontecimiento. Este proceso no nace de la inmediatez, sino que es derivado de la constante reflexión acerca de nosotros mismos y de los otros, matizada con el diálogo intertextual, ya que la forma en que contamos nuestra narrativa se configura a partir de otras que escuchamos, leímos, y/o nos contaron, nos formaron. Es a partir de otras narrativas que mezclamos, contraponemos y reconstruimos la nuestra. Con todo esto, acompañado de una actividad imaginativa y compositiva, configuramos y reconfiguramos la experiencia. En cierto modo, contar una experiencia es una polifonía de nuestra historia (Larrosa, 2011).

1.4 ¿Por qué narrar experiencias educativas?

Penetrar en las escuelas es adentrarse a un mundo muy particular: estudiantes y maestros que comparten un espacio geográfico, en el que se van tejiendo sus historias, uno como educador y otros como educandos, donde ambos se influyen. Espacio en el que no solo los procesos de enseñanza-aprendizaje se ponen en juego. También las maneras de apropiarse de aquello que se les enseña y de las implicaciones que una organización estructural deja caer sobre ellos, a través de planes y programas de estudio, de políticas educativas y proyecciones sobre lo que se espera que realicen y respondan (Saucedo, 2007). Reconocer las interpretaciones que se derivan de vivir en los espacios escolares a consideración de Guzmán y Saucedo

(2015) implica pensar a los estudiantes como unidades de análisis, no desde sus procesos de aprendizaje en el sentido cognitivo, sino también considerando que también hay trayectorias, narrativas e identidades que se conforman en dichos espacios.

Connelly y Clandinin (1990) indican que la reflexión surgida de las situaciones vividas en espacios educativos ha dado paso a nuevas formas de análisis del sentido que proporcionan las personas cuando están inmersas en ellas, cuya experiencia constituye una forma de desentrañar las cuestiones que se ven implicadas desde la perspectiva de quienes lo viven. Indican que escribir narraciones constituye un camino posible para rescatar el significado de lo que le proporcionan las personas al proceso de educar y ser educado, de las relaciones que se desprenden y como las interpretan los participantes de las historias que emergieron en nuestro paso por las escuelas y cómo éstas dejaron huellas importantes.

Suárez (2011) señala que los relatos acerca de lo que se vive en la escuela conforman un dispositivo para nombrar el mundo escolar. El autor indica que los docentes, al contar historias sobre sus propias prácticas pedagógicas revelan parte del proceso de reflexión por el que atraviesan, al tiempo que configuran su identidad. Plantean un modo de ver su realidad y cómo se ven a sí mismos en tal situación, lo cual permite la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela. Para Alliaud (2006), cuando los profesores comparten experiencias vividas posibilitan encuentros pedagógicos favoreciendo así un “encadenamiento de experiencias”. La reflexión en torno a la experiencia permite dialogar, analizar y repensar lo que acontece alrededor de la enseñanza, esto posibilita que los profesores se encuentren o desencuentren con lo que otros dicen, de manera que sirve para que reactiven la reflexión sobre situaciones concretas de su propia práctica. Bolívar (2014) es otro autor que retoma los relatos de vida de profesores, propone que a través de ellos es posible dar voz sobre lo que acontece en la escuela, al tiempo que posibilita que reflexionen sobre su propia identidad. En cierto modo, escribir historias sobre las cuestiones implicadas en el contexto educativo permite construir interpretaciones de lo que les sucede a las personas en la vida cotidiana en el aula (Barkhuzein, Benson y Chik, 2014). La importancia de narrativas de experiencia radica en que, a través de ellas, podamos reconocer elementos culturales del contexto en que se llevan a cabo, pues a pesar de ser singulares su complejidad forma parte de un entretejido

más amplio. Constituyen un reflejo del modo en que interactuamos, nos interpretamos y nos posicionamos en el mundo, reconociendo que ese mundo está influido por diferentes relaciones (Bruner, 2004).

En este apartado intento dar cuenta de mi aproximación con la *experiencia* que me ayudó a trazar un escenario para vehicular mis inquietudes de investigación, pues, aunque mi interés era saber cómo han transitado otras personas por el proceso de elaborar la tesis, no tenía claro cómo configurar ese tránsito. La obra de John Dewey fue mi primer acercamiento al concepto. Su lectura me permitió pensar en la experiencia como evento educativo, en la fragilidad que emerge en el proceso de interacción entre profesor-alumno, una relación humana que no es indiferente, sino que involucra afectos.

El segundo autor que leí fue Jorge Larrosa, en cuyo trabajo vislumbré la posibilidad de pensar en la experiencia y su relación con el lenguaje. Pensar que las palabras nos permiten dar sentido a las situaciones que vivimos, me permitió entender que ello no significa superar el evento, pero sí implica posicionarse de manera distinta ante tales vivencias. Al tratar de comprender lo que nos sucede lo resignificamos. Aceptar la presencia de mi experiencia también significó un movimiento importante, pues se hizo presente en mí una sensación de ruptura. Yo no estaba estudiando algo de lo que fuera ajena, sino que estaba inmersa, esa implicación me hizo encontrar un sentido al saber producto de la reflexión, del encuentro conmigo misma y cómo estas reflexiones reclamaban un lugar en el proceso de investigación. Así es como mi vivencia como tesista también conforma una parte importante de este estudio, mis preocupaciones me hicieron pensar en la experiencia como un saber que da sentido al proceso de búsqueda y me permitieron derivar mi investigación en la perspectiva narrativa.

CAPÍTULO 2.

EXPERIENCIA Y NARRATIVA

Las narraciones se convierten en un instrumento no solo para contar lo que ha sucedido, sino también para justificar la acción relatada. Como sucede con la narrativa en sentido amplio, «lo sucedido» se recorta y ajusta hasta que encaja con él por «eso».

(Bruner, 2009: 97)

Narramos todo el tiempo, pero no todo lo que narramos construye una narrativa. La acción de narrar nos lleva a contar situaciones que están todavía en estado amorfo, en desorden, con direcciones diversas. La construcción de una narrativa requiere una forma de presentar, para nosotros mismos y para otros, un panorama integral de lo que se cuenta. Implica generar un concepto completo de lo que queremos señalar. En este ejercicio de construir su unicidad sucede lo que Bruner señala en la cita expuesta —se recorta y se ajusta— pero esto se hace en función de una finalidad, en ella encuentra su justificación. Creamos narrativas una vez que hemos identificado una intención posible.

2.1 Los estudios narrativos como una forma de indagar la experiencia de escritura de la tesis

Retomo algunas reflexiones iniciales como una manera de señalar lo que me llevó a recurrir a la perspectiva de la narrativa. Al ser la tesis un escrito que forma parte del ámbito escolar, con características que lo diferencian de otros textos escolares, debido a que éste es un requisito para la obtención de un grado académico y atraviesa por procesos de regulación por parte de las instituciones que lo otorgan. Tiene una carga simbólica tanto para quien la realiza como para quien la dictamina, pues se ponen en juego prestigio, reconocimiento y el estatus social que otorga la formación en un área de alta especialidad, en el caso de los posgrados. Para su realización reconocemos que el tesista asume mayores compromisos en comparación con un estudiante promedio, pues el primero lee, organiza e interpreta conocimiento, está

sujeto a respetar las reglas impuestas por un comité que revisa el escrito, cuya elaboración está entretejida con las condiciones institucionales y sus circunstancias sociales de vida. En consecuencia, la elaboración de una tesis va más allá del horizonte individual del sujeto que escribe. La elaboración de una tesis requiere procesos de interacción entre aquel que elabora el escrito y aquellos que la orientan.

Esta particular forma de ejercicio de la escritura deriva en un acontecimiento educativo que divide a los estudiantes en dos grupos: los que pueden librar este tránsito y logran el anhelado título, y quienes no lo logran, a pesar del esfuerzo realizado para ese fin. Lo cual tiene implicaciones subjetivas en quien esto escribe, pues involucra revivir un acontecimiento que marcó un antes y un después en mi vida educativa. Dado que hay una relación vital entre la experiencia y la palabra, este estudio propone la construcción de relatos que permitan caracterizar las distintas situaciones por las que atraviesan los estudiantes. Se propone rescatar la historia que cuentan las personas sobre su experiencia de escribir una tesis, lo cual incluye un proceso reflexivo sobre un evento educativo (Clandinin, 2007).

Al caracterizar la experiencia desde la perspectiva de los tesisistas, mi propuesta fue hacer una indagación cualitativa. Esta posibilita rescatar la voz de los sujetos, desde sus producciones significativas, en su propio contexto (Alonso, 1998). Aceptamos con ello que, acercarse a la voz de los sujetos requiere un ejercicio de subjetividad, en la que cada experiencia es única, pero que al ser analizada es posible reconocer en ella diferentes ángulos de las problemáticas sociales que la envuelven (Denzin y Lincoln, 2011).

Este trabajo permite un acercamiento *fenomenológico*, dado que, como indica Salgado, dicha perspectiva “enfoca las experiencias individuales subjetivas de los participantes” (2007: 73), para tratar de comprender la experiencia de los sujetos objeto de estudio y sus posibles significados. El proceso que se lleva cabo es de carácter inductivo, pues si se admite que está basado en la voz de los sujetos, rescatarla no tiene un camino predeterminado, sino, como indica Maxwell (2005), el proceso es resultado de un continuo en el que las tareas de investigación se influyen entre sí. En consecuencia, los relatos de experiencias funcionan como un elemento de formación y transformación continua del proceso de investigación; en

la medida en que se genera el diálogo con los portadores de la narración se van encontrando ejes de análisis no contemplados en un inicio y se mantiene la expectativa de que los ya encontrados se clarifiquen o se desdibujen.

Debido a lo anterior, la investigación se posiciona desde una *perspectiva de descubrimiento*, entendido esto como lo manifiesta Biddle (1990), en el que cada experiencia investigada no puede ser vista bajo el prisma de la generalidad, sino que encuentra su valía justo en su particularidad. Esto implica reconocer la perspectiva subjetiva con que cada sujeto estudiado se posiciona ante su experiencia. Esto es aceptar que al interiorizar la experiencia cada uno tiene su propia, singular y única interpretación (Larrosa: 2009). En consonancia con lo anterior, planteamos un principio epistemológico que es importante poner de manifiesto: rescatar la experiencia desde el significado de los sujetos. Por lo que, está centrada en el sujeto que elabora la tesis, no en su escritura. Se propone establecer relaciones entre lo que le sucede al tesista cuando escribe y la complejidad que tiene el escrito que enfrenta, sabiendo que dichos significados son resultado de la reflexión que tratamos de generar en las conversaciones que sostuvimos con los informantes, en cuyo diálogo el investigador también se ve implicado, de manera que, al construir los sentidos de los otros también se reformulan los propios.

Los estudios narrativos han abierto un terreno epistemológico en los últimos años, a partir de lo que se ha conocido como “el giro narrativo” un importante fenómeno de las ciencias sociales en las que se reconocen cuatro cambios en la forma de hacer investigación:

- 1) Un cambio en la relación entre el investigador y la persona que participa como sujeto de investigación. Acepta que en el proceso de investigación subyace una estrecha relación entre investigador e investigado, la cual es activa y dinámica, en la que el trabajo empírico es indagación reflexiva que interpela a ambos (Webster y Mertova, 2007; Porta y Ramallo, 2018).
- 2) El uso de palabras como datos. Se reconoce que las personas recurren a la creación de historias para dar sentido a sus experiencias, las cuales dan cuenta de las distintas

situaciones que acontecen en contextos específicos (Pinnegar y Daynes, 2007; Connelly y Clandinin, 1990). La narrativa como perspectiva cualitativa rescata las interpretaciones de eventos centrados en las situaciones humanas, no de una forma fragmentada sino desde una perspectiva holística para tratar de ver las partes como un todo (Clandinin y Rosiek, 2007).

- 3) Un cambio de un enfoque general y universal hacia lo local y específico. Se reconoce el potencial que tienen las narrativas para interpretar lo que les sucede a las personas en sus vidas cotidianas, para interpretar el mundo mental interno de quienes atraviesan algún fenómeno social y para tratar de comprenderlo desde su propia cultura (Pinnegar y Daynes, 2007).
- 4) Una ampliación en la aceptación de epistemologías alternativas o formas de conocimiento. Se reconoce que hay múltiples formas de conocer y comprender la experiencia humana (Pinnegar y Daynes, 2007; Barhuzein, Benson y Chik, 2014). Dado que permite usar historias para dar sentido a las experiencias, permite contextualizar la construcción de los significados a través de relatos orales y/o escritos (Schöngut y Pujol, 2015), reconociendo que dichas historias son al mismo tiempo parte y resultado de la interacción humana.

Aunque los seres humanos han contado historias desde tiempos remotos, la narrativa como enfoque de estudio en las ciencias sociales es todavía un terreno en conformación que ha permitido repensar la experiencia vivida como fuente de conocimiento, no solo como valoración de lo que viven los individuos, sino como una exploración de los espacios en que se desenvuelven (Clandinin y Rosiek, 2007). De manera que, si la narrativa permite describir, recoger y contar historias, lo hace recogiendo experiencia (Connelly y Clandinin, 1995).

Entonces, narrativa y experiencia son conceptos que se alimentan mutuamente. La primera permite caracterizar las situaciones humanas; la segunda actúa como el impulso conductor para contarlas (Clandinin y Connelly, 2000). Aquí tenemos entonces a la narrativa como una

manera de acercarse a la situación vivida y la experiencia como el fenómeno que requiere ser comprendido, analizado, reflexionado. Podemos decir, que experiencia y narrativa tienen una particular correspondencia. La primera intenta dar sentido a lo vivido y la segunda trata de dar cuenta de ello (Contreras y Pérez, 2010). La experiencia actúa como motor para generar una narrativa, la cual permite procesarla a través de las palabras, éstas posibilitan trazar un sendero de interpretación a través de la cual se registra. De manera que ambos conceptos se otorgan vitalidad. Como se ilustra en el siguiente esquema, en el que el acontecimiento vivido forma parte del corazón de la interacción entre narrativa y experiencia (véase Esquema 2.1).

Esquema 2.1 Correspondencia entre narrativa y experiencia.



2.2 Una ruta posible para la configuración de relatos de experiencia

Llamamos aquí *relatos de experiencia* a una historia narrada de un acontecimiento educativo denominado escritura de la tesis. Partimos de la consideración que hace Bertaux (2005) respecto al relato y la autobiografía, al decir que el primero trata de rescatar el testimonio orientado por la intención del investigador en torno a un tema determinado, y la segunda engloba la totalidad de un universo de experiencias de vida de una persona. Lo que proponemos aquí es poner el acento en narrar los relatos que la gente cuenta sobre las

distintas situaciones que atraviesan mientras elaboran su tesis de maestría, relatos con los que podamos rescatar los sentidos, significados, posturas, preocupaciones, dolores y circunstancias diversas que se presentan durante el proceso.

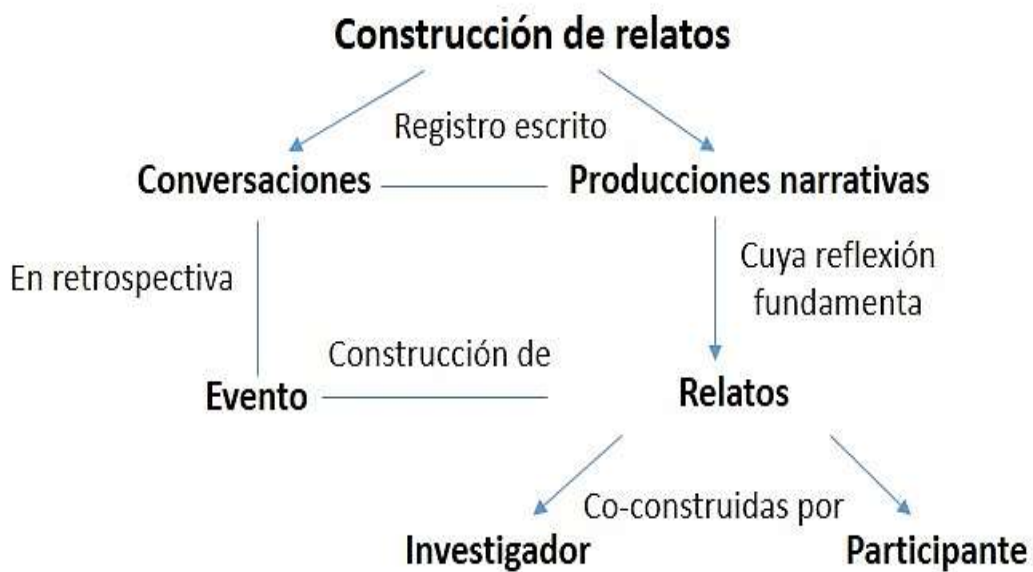
La investigación se sitúa desde la perspectiva del *análisis narrativo*, y trata de recoger los datos experienciales para conformar una trama que permita dar cuenta del fenómeno estudiado.¹ Para la sistematización de los relatos, me auxilio de la técnica denominada *producciones narrativas*, considerando a éstas como una serie de conversaciones en retrospectiva sobre un tema determinado. Se trata de provocar la reflexión mediante un primer planteamiento, una idea, un tema, una pregunta clave, alguna cuestión que propicie un ejercicio de reflexión, para que el sujeto vaya encontrando sentidos, significados, contrariedades, entre otras cuestiones. Una de sus características está en que permite regresar con el participante y compartirle las impresiones que se rescatan de él (ya por escrito), en el que pueda intervenir para su edición: aclarando algunos significados que piense que quedaron difusos, puede ahondar sobre temas que no se tocaron a profundidad y que considere importantes o bien, puede omitir algunos que no desee que aparezcan. La producción narrativa de cada uno de los sujetos estudiados camina en dos direcciones. Por un lado, se sostienen diversas conversaciones hasta que el tema haya quedado agotado o bien que la información obtenida comience a ser reiterativa. Por otro lado, se dan a conocer al participante en la investigación las cuestiones que se rescatan de él para que intervenga en su edición (Balasch y Montenegro, 2003).

El resultado de haber capturado estas conversaciones sirve como fundamento para la realización de un pequeño relato co-construido por el investigador y participante, que articule los momentos más representativos sobre los cuales se asienta la experiencia de escritura de

¹ Retomo de Barkhuizen, Benzon y Chik (2014) la distinción que realizan entre el *análisis de narrativas* y el *análisis narrativo*. El primero se refiere a investigación en la que las historias son utilizadas como datos, aunque no necesariamente hayan sido recogidas mediante métodos narrativos. Pueden ser memorias, biografías, anécdotas, reflexiones, entre otros relatos en los que los investigadores no intervienen en su conformación, pero las retoman para su análisis. Mientras que el segundo refiere a investigaciones en el que la narración se utiliza como medio para analizar datos, en él las historias son co-construidas por los investigadores y los participantes, en algunos casos incluso se nombra a los participantes como coautores de la narrativa realizada por la intervención activa que tienen para la conformación de las historias. Bajo estos preceptos la presente investigación se desarrolla dentro del análisis narrativo, ya que desarrolla en coautoría con los participantes de investigación los relatos de sus experiencias acerca de la escritura de la tesis.

la tesis, que en este caso sirva para identificar las entidades más significativas que influyen en el tesista (véase Esquema 2.2). Los relatos sirven como un recurso narrativo que permite una aproximación holística al proceso por el que atraviesan las personas, al mismo tiempo contribuye a confirmar el reflejo de cómo se ven a sí mismos los participantes (Barkhuizen, Benson y Chick, 2014).

Esquema 2.2 Interacción de los aportes para la construcción de relatos.



Elaboración propia (2020)

2.3 Momentos de articulación narrativa

La construcción de una narrativa pasa por varias mutaciones. Las palabras que se nombraron en algunos casos dispersas, sin cohesión, pasan por una reconfiguración no solo para quien las nombra sino también para quien las escucha. Por ello, la sistematización es un proceso importante. Pasar de las palabras a una narrativa con un eje que dirija en gran medida lo que se quiere contar, requiere la construcción de una voz narrativa, de alguien que enuncia. Este proceso no es nada sencillo de resolver, pasar de una conversación a la construcción de una narrativa requiere poner en juego la elaboración de sentidos, producto de la reflexión durante

las conversaciones sostenidas. Para hacerlo, propongo cuatro *momentos de articulación narrativa*, vistos como pasos de sistematización para la construcción del relato. Una especie de secuencia la cual atraviesa el proceso de interacción —entre investigador y participante— primero oral y luego escrita sobre las reflexiones en torno a la vivencia de la tesis.

Primer momento de articulación. Indagación inicial. Se trata en cierto modo de construir un espacio compartido de reflexión, para ello resulta indispensable la confianza, por lo que, este paso fue realizado con las personas que aceptaron de forma voluntaria participar en el estudio. En este primer momento el diálogo es un tanto improvisado. La entrevista comienza con la pregunta inicial: ¿cómo te va con la tesis? Con la cual se da paso a que durante la obtención de la respuesta se identifiquen ejes temáticos que den cuenta del proceso vivido, aunque no a profundidad, si se trata de crear referentes de conversación que puedan ser indagados más a fondo. Con posterioridad, se buscan ejes temáticos que abarquen la mayor parte de los temas que se plantean. De acuerdo a las conversaciones sostenidas inicialmente, se identificaron los siguientes ejes temáticos:

- La relación con el tutor con los integrantes del comité de evaluación.
- Los aspectos referentes a la escuela.
- Las cuestiones personales que se vieron involucradas, surgidas de las condiciones sociales del tesista.

Segundo momento de articulación. Profundización de los ejes temáticos. Luego de identificar algunos ejes se da paso a la ampliación y profundización de las situaciones planteadas, con lo cual se obtienen palabras clave, frases con las cuales se describen los sucesos para después compartirlos con el participante en un momento subsecuente.

Tercer momento. Reflexión sobre el contenido de los ejes. Se comparten los ejes temáticos con los participantes, así como la forma en que se describen a través de

palabras claves, o bien frases que utilizaron. Este movimiento de regresar con el participante para conversar lo que ha dicho, es lo que nombro como *espejeo narrativo*, una especie de espejo que permite que ellos se reconozcan a sí mismos en sus palabras, a la vez que se profundiza en los elementos que nombran. Estas reflexiones dan paso a un primer escrito de la historia, retomando las frases y sus comentarios al respecto para crear un bosquejo general de cómo transcurrirá la secuencia del relato.

Cuarto momento de articulación. Escritura y edición del relato. Con la finalidad de profundizar en los ejes temáticos, se comparte un primer escrito todavía fragmentado en las cuestiones que más resaltaron los participantes. Al escrito se trata de otorgarle una articulación para obtener un relato que, mediante un acuerdo con los participantes, contribuya a elegir la manera en que les gustaría contar su historia acerca del proceso de elaboración de la tesis. Este paso es el más denso, ya que en él se trata de construir una trama que integre los momentos más relevantes de su experiencia. En el caso de los relatos conformados en este estudio, hubo aspectos que los participantes prefirieron omitir y otros que quisieron resaltar. En este caso, yo iba construyendo la trama según los elementos que deseaban resaltar, siempre con la finalidad de que pudiera leerse de manera integral aquello que había surgido de manera fragmentada. En este proceso se constituye la historia final, misma que es compartida y editada por los participantes. La intención de este proceso es que la aproximación con el participante tenga cierta horizontalidad en el proceso de investigación, para disminuir las asimetrías entre investigador-participante, en el que la escucha del otro no sea para extraer de forma arbitraria lo que dicen, sino reconocer sus reflexiones (Cornejo, 2020). Los cuatro momentos se representan a través del siguiente cuadro (véase Cuadro 2.1):

Cuadro 2.1 Momentos de articulación narrativa

Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4
Indagación inicial	Ampliación y profundidad de temas identificados en la indagación inicial.	Comunicación al participante de las palabras clave y las frases obtenidas, según los ejes temáticos identificados. Reflexión del participante en torno a las frases compartidas.	Escrito 1 Se compartió el escrito 1, ya con frases más elaboradas y reflexionadas sobre los ejes temáticos. Búsqueda de una trama que dé cuenta de los temas más relevantes de la experiencia vivida.
Identificación de ejes temáticos	Identificación de ejes temáticos (todavía no compartido). Obtención de frases relevantes que dieran cuenta de los ejes temáticos.	Escrito 1 Realización de un primer escrito con los ejes temáticos abordados.	Escrito 2 Elaboración de una primera historia, la cual fue compartida con el participante para su edición. Re-escritura. Se agregan correcciones del participante y se genera el escrito final de una pequeña historia.

Elaboración propia (2020)

2.4 Tratamiento de los relatos

Cuando las personas hablan de sí mismas, revelan en sus palabras no solo la historia de su vida, también reflejan el lugar y el tiempo al que pertenecen. Lo que en apariencia se expresa como algo singular muestra un complejo cúmulo de interacciones. Así lo manifiesta Barkhuzein (2008) en un estudio que realizó con profesores de habla africana en Nueva Zelanda (el estudio no señala de forma específica de qué habla africana se trata), el objetivo era descubrir experiencias de inmigrantes relacionadas con la obtención del idioma del país al que llegan. Descubrió que las historias que contaban los profesores de algún modo se interconectaban con otras historias de estudiantes y elementos contextuales de cómo algunas escuelas concebían la estancia del alumno en el aula. Al tiempo que reflejaban las situaciones externas que en cierto modo las condicionaban, como la política que la escuela tenía con respecto a la adquisición de un idioma extranjero, lo cual a su vez se encontraba condicionado por cuestiones curriculares ante las cuales las personas no tenían mucho margen de decisión.

Tomando en cuenta estas reflexiones, el autor propone tres niveles de interconexión de las historias que cuentan las personas:

Primer nivel (story - contexto interior): se construye en los contextos inmediatos, encarna los pensamientos, emociones, ideas de los maestros, así como la interacción social en la que participan durante su práctica docente.

Segundo nivel de historia (Story-contexto exterior inmediato): se extiende más allá del contexto psicológico e interpersonal inmediato. Incluye las consecuencias de las decisiones que normalmente toman otros en el entorno, como la política que se lleva a cabo en la escuela y las prescripciones a las cuales están sujetos y del cual tienen menos control.

Tercer nivel (STORY - contexto exterior): se refiere al contexto macro en el que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje. Los sujetos tienen menos poder sobre las condiciones que influyen en ellos. Se relaciona con las circunstancias socioeconómicas y políticas de una región, como políticas públicas de educación, currículo, programas entre otras cuestiones que de manera externa influyen en la vida de la escuela.

Estos tres niveles de análisis reconocen la configuración de las narrativas individuales en un proceso de interacción continua y permanente con elementos históricos y culturales de un lugar determinado. El autor reconoce que las vivencias personales se extienden a horizontes más amplios y que las expresiones del mundo interno de una persona constituyen una expresión de la demarcación del universo que lo envuelve. Ello implica reconocer cómo las experiencias que se tienen en la escuela por muy singulares que sean reflejan situaciones educativas que las condicionan. Cuando un estudiante atraviesa su tránsito por las aulas con sufrimiento, en su padecimiento se advierten situaciones que no solo le competen a él sino también a la forma en que la escuela actúa con/para, sobre y en función de él.

Siguiendo la perspectiva de Barkuzein (2008) propongo el siguiente desglose de los puntos a considerar en el análisis de las narrativas obtenidas en este estudio. Cada narrativa se interpreta considerando los niveles propuestos por este autor. En el primer nivel tomamos en cuenta los elementos que expresan la constitución interna del personaje que narra: sus pensamientos, sentimiento, ideas, todo aquello que nos plantee su perspectiva con respecto a la elaboración de la tesis. En el segundo nivel se distinguen los elementos contextuales relativos a la escuela, con cuyas historias se cruza el narrador: los profesores, el tutor, los miembros del comité de evaluación, compañeros y todo aquello que manifieste las condiciones de la escuela. En el tercer nivel, aunque no aparecen de manera explícita inferimos algunos elementos de cómo se lleva a cabo la formación para la investigación en un nivel superior. Para puntualizar la manera en que retomamos los elementos que propone el autor en comparación con los que acabamos de explicar se muestra el siguiente cuadro (véase Cuadro 2.2):

Cuadro 2.2. Desglose de elementos de análisis de las narrativas

Niveles	Categorías	Desglose de elementos a considerar en las narrativas de la tesis
Nivel interno	Pensamientos, emociones, ideas de los maestros e interacción social en la que participan durante su práctica docente.	Pensamientos, emociones e ideas que expresan su sentir con respecto al proceso de elaboración de la tesis.
Nivel externo inmediato	Política que se lleva a cabo en la escuela y las prescripciones a las cuales están sujetos y del cual tienen menos control.	Elementos que condicionaron la elaboración de la tesis en el contexto escolar: -Tutor -Lectores y comités de evaluación -Compañeros -Profesores -Estructura escolar
Nivel externo	Políticas públicas de educación, currículo, programas, entre otras cuestiones que de manera externa influyen en la vida de la escuela.	Este elemento no aparece de manera explícita en las narrativas: en este punto se tratará de inferir algunos elementos de cómo se lleva a cabo el ejercicio de la escritura en un nivel superior.

Elaboración propia (2020)

2.5 Participantes de la investigación

Para plantear a los participantes de esta investigación es necesario partir de tres consideraciones. La primera recordar al lector que este trabajo académico tiene como pregunta principal: ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta un estudiante de posgrado al escribir su tesis? Con la cual se pretende rescatar la experiencia desde una perspectiva cualitativa, narrativa en este caso, con el interés de poner énfasis tanto en el proceso para rescatarla como en la narrativa obtenida. Una segunda cuestión es que esta investigación plantea la experiencia desde el terreno subjetivo: el acontecimiento y su implicación en quien lo atraviesa y tercero el principio epistemológico que guía este estudio, el cual trata de rescatar la experiencia desde la voz de los sujetos. La conjugación de estos tres elementos, me alejaron de diseñar una muestra desde una perspectiva de representatividad. Pensar en un muestreo encaminado a buscar cierto tipo de población implica escoger una serie de rangos que representen a un grupo determinado (Mallimaci y Giménez, 2006) y aunque en un principio ésta era mi intención, el tránsito en la búsqueda por la configuración de relatos me llevaron a considerar a un sujeto capaz de exponerse, que tuviera la disponibilidad para detenerse un momento y discernir entre lo que le pasaba en su proceso de elaboración de la tesis (Larrosa, 2011: 65) y, por supuesto, que quisiera compartirlo para fines de esta investigación.

De manera que, la disponibilidad del sujeto fue una de las cuestiones fundamentales para la elección de cada uno de los participantes. Durante mis primeros acercamientos conversé con distintas personas, pero al momento de solicitarles apoyo para la construcción y edición de los relatos algunos manifestaban tener poco tiempo. Los relatos que se lograron concretar fueron los de quienes mostraron la disponibilidad para terminar todo el proceso incluyendo la edición final. Para mí era muy importante que los participantes estuvieran presentes en la configuración de la narrativa, esto permitiría que la perspectiva del participante estuviera presente en lo que se retoma de él. Con ello, daba seguimiento al principio epistemológico planteado y daba cierta horizontalidad a la investigación.

Los casos consolidados fueron el de un participante del sistema escolarizado (cuenta con beca-comisión) y tres del sistema semiescolarizado (no fueron separados del servicio y se encuentran laborando cuando realizaron sus estudios de maestría). A continuación, se presenta un cuadro con las características generales de los participantes (véase Cuadro 2.3).

Cuadro 2.3. Características generales de los participantes

Narrativa	Sistema	Perfil de licenciatura	Nivel en el que labora	Años de servicio	Proceso en el que se encontraba durante la narrativa
Valeria	Escolarizado	Universitaria	Preparatoria	16 años	Cuarto semestre (titulada)
Jazmín	Semi-escolarizado	Universitaria	Primaria	Recién ingreso	Egresada (titulada)
Eduardo	Semi-escolarizado	Normalista	Secundaria	25 años	Egresado (titulado)
Diana	Semi-escolarizado	Universitaria	Normal	12 años	Cuarto semestre (titulada)

Elaboración propia (2020)

En este capítulo he tratado de clarificar la manera en la que se configuraron los relatos de experiencia. Como señaló mi profesora de Metodología, la doctora Nohemí Luján, “es una versión editada de la investigación”, porque se presenta una vez que el camino recorrido ha adquirido nombre, forma y estructura. Ese recorrido atravesó traspies, dudas, atolladeros, momentos de incertidumbre, atentas revisiones de mi tutor, sugerencias de lectores que enriquecieron el contenido más que con respuestas con preguntas, siendo la más recurrente la de cómo obtener la experiencia. No resultó sencillo encontrar un camino posible, pues desde la investigación narrativa no se establece un rumbo fijo de cómo los eventos pasan a ser palabras. En el trayecto solo podemos abrirnos al encuentro con los otros. Posicionarnos como indagadores narrativos implica vivir la indagación como un acontecimiento en el que estamos involucrados todo el tiempo. Este ha sido un camino posible de acercamiento con los otros.

CAPÍTULO 3

RELACIÓN INVESTIGADOR-PARTICIPANTE COMO INTERACCIÓN DIALÓGICA

Dos enunciados confrontados que pertenecen a dos sujetos que se desconocen, si apenas lejanamente tratan un mismo tema o idea, establecen inevitablemente relaciones dialógicas entre ellos. Estos enunciados se rozan entre sí en el territorio de un tema o una idea común.

Bajtín, 1999: 305

En una relación de dos personas, investigador y participante, cuando éstos entablan un diálogo invocan una nueva expresión sobre el tema que han acordado comentar (por interés de uno y disponibilidad de otro). En ese entrecruzamiento de palabras se reconocen conceptos, se construyen interpretaciones, se combinan modos de configurar el mundo. De manera que el tema abordado se constituye y se redefine.

Después de haber realizado los *relatos de experiencia*, me di cuenta de lo importante que es tener presente la relación que se gesta entre investigador y participante. Derivado de esas reflexiones propongo analizar esa interacción a la luz del concepto de *diálogo* de Mijail Bajtín, cuyos esfuerzos constituyen un aporte valioso para explicar procesos socio-culturales del lenguaje.¹ La propuesta es que a partir de la caracterización que el autor hace de las relaciones dialógicas, dicho concepto pueda servir como instrumento de análisis en torno a la forma en que construimos narrativas de otros. Mi interés está centrado en la reflexión de cómo pasamos de las palabras a la configuración de un relato que da cuenta de las circunstancias que envuelven un evento que se quiere contar. Trato de propiciar el acercamiento entre la narrativa como enfoque de investigación y el dialogismo como proceso de interacción entre investigador y participante.

¹ Las ideas de Bajtín han influido de manera importante en estudios literarios, de antropología, lingüística, psicología y teoría social. De forma particular, en lo que respecta al lenguaje, una de las aportaciones más importantes es el dialogismo, figura que sigue siendo “un evento abierto” sujeta a nuevas interpretaciones y llevada a explicar terrenos de nuevas epistemologías con el ánimo de comprender el comportamiento humano mediante el uso del lenguaje (Holquist, 2002).

3.1 Interacción entre investigador y participante en la narrativa

La investigación narrativa consiste en reflexionar sobre la experiencia de las personas, en cuyo proceso existe una continua interacción entre investigador y participante (Josselson, 2007). Pinnegar y Daynes (2007) señalan esta relación en el *Handbook of Narrative Inquiry* como el cambio más importante del giro narrativo con respecto a la perspectiva positivista, en la que se considera que los investigadores podían distanciarse por completo de los investigados, quienes pueden verse como estáticos y atemporales. Mientras que, en la investigación narrativa se reconoce esta relación como una interacción humana dada en un contexto determinado la cual influye en los involucrados y además nunca está intacta. No es que el investigador recoja una historia y permanezca suspendido en sus pensamientos mientras lo hace, ni que el participante dé un testimonio sin la consideración del sujeto a quien la está contando; más bien, la interacción entre ambos es lo que delinea la narración de un evento (Pinnegar y Daynes, 2007).

Entendemos por narración un texto escrito que da cuenta de un acontecimiento a través de secuencias conectadas de manera cronológica (Czarniawska, 2004), pero las secuencias no están aún listas para ser contadas. La secuencia de un evento es un continuo proceso reflexivo. Al nombrar un acontecimiento, se requiere en principio autoconciencia, la cual nos permite, como diría Larrosa, “la construcción del sentido de la historia de nuestras vidas y de nosotros mismos en esa historia” (2011: 449), contar es explorar relaciones, primero para nosotros mismos, después para otros. Al configurar sendas narrativas de un acontecimiento se toman como referentes las historias que nos cuentan, las que nos han formado y las que queremos dar a conocer a los otros, de manera que, al expresar lo que nos acontece elaboramos mundos para interactuar con otros seres humanos, construimos realidades y configuramos relatos llenos de significado derivado de la continua interacción con otros (Bruner, 2009). Como indica Larrosa, “es en la comunicación con los otros que se producen, se interpretan y se medían las historias” (2011: 449).

El investigador narrativo está detrás de la comprensión de la experiencia humana y se vale de la narración de historias para ello. Relatos que no son propios y que trata de abrigar a

través de la interacción que establece con el participante. A este acto le subyace un desafío de cómo generar sendas narrativas. Pinnegar y Daynes (2007) ya planteaban como los investigadores al entrar en comunicación con los participantes tienen que buscar sus propios modos para hablar, preguntar y responder, de modo que permitan que florezca la narrativa. De manera que está ante un proceso complejo de negociación permanente, que demanda un estado de alerta que le permita desenvolverse entre sus propósitos de búsqueda y su posibilidad de apertura. Escarba en un ir y venir en medio de interrogantes, de afirmaciones y sorpresas, se conduce tratando de concluir una pesquisa en la búsqueda de la narrativa de los otros (Clandinin y Connelly, 2015). En esta búsqueda no hay certeza posible, no hay una fórmula de cómo abordar a una persona para generar un encuentro, o para crear un ambiente que permita a ambos abrirse a la palabra del otro. Cada palabra dicha tiene consecuencias, bien puede posibilitar a abrir veredas de cómoda andanza hacia la configuración de una historia, pero también puede que nunca se encuentren las palabras, los tonos o los gestos correctos para generar una condición favorable para ello.

3.2 La interacción investigador-participante como relación dialógica

Los investigadores narrativos dependen en buena medida de poder inventar posibilidades de encuentro, en medio de las cuales puedan habitar palabras de otros para trazar sus historias. Estamos frente al reto de construir una relación de confianza, que refleje su capacidad de empatía, de ser tolerante y receptivo de las experiencias de otros (Josselson, 2007) enfrentamos el desafío de hacer que las palabras ajenas se conviertan en próximas para construir territorios narrativos con ellas. Ello implica establecer una interacción relacional, lo que en palabras de Bajtín sería una relación dialógica. Este autor afirma que “las relaciones dialógicas son relaciones [de sentido]” (1999: 310) en un movimiento de ida y vuelta que usa al diálogo como posibilidad de comprender la palabra del otro, la palabra ajena (Bajtín, 1981). Justo este último punto es la aportación que el dialogismo de Bajtín podría hacer a la relación que se sostiene al contar historias de otros. Una historia que no se ha vivido, que no se ha habitado, que no ha transitado por nuestra piel y que, sin embargo, se intenta entender.

Ello implica reconocer que los investigadores no solo se relacionan con el participante en la recolección de datos en una entrevista, sino que entre ellos se gesta una relación humana que atraviesa terrenos espinosos, como los dilemas éticos que enfrentan: el comportamiento (la relación distanciada frente al otro o la relación íntima), la persecución de la precisión o la autenticidad de lo que se nombra, el tratamiento de la narrativa y su interpretación en el que la responsabilidad ética es inherente (Josselson, 2007). Los investigadores somos responsables de principio a fin del tratamiento de la investigación y en ella está implícita la relación que se establece con el participante. En dicha relación los dilemas están presentes de manera permanente, desde el consentimiento del participante y el papel que se le proporciona en la investigación hasta la presentación del reporte. La idea que se desea transmitir es que la indagación narrativa es un proceso complejo que no solo involucra la relación que se establece con el participante durante la recolección de la narrativa, sino que interviene desde el diseño de la investigación, atraviesa la preparación del encuentro cara a cara y se extiende hasta el momento de la interpretación.

En una entrevista, Leonor Arfuch (1995) ya había planteado que la conversación que se lleva a cabo es una relación dialógica sostenida en el diálogo entre entrevistado y entrevistador, la autora caracteriza esta relación a partir de tres elementos fundamentales: el encuentro cara a cara que se da de manera espontánea desde el inicio y se consolida por un pacto de cooperación, la intervención de los afectos de los participantes y la consideración de un público receptor del resultado de dicha interacción. Lo que propongo es que si estos elementos los traspasamos al análisis de la interacción que sostienen investigador-participante en una investigación narrativa, estos se hacen más extensivos. En una entrevista el encuentro con el entrevistado puede que sea solo de una ocasión, dependiendo de la disponibilidad del entrevistado, como resultado de ello se configura la narrativa que no necesariamente atraviesa la edición del entrevistado, el entrevistador transcribe preguntas y respuestas, pero no siempre configura una historia, salvo que se trate de testimonios, memorias, biografías.

En la investigación narrativa toma parte el grado de espontaneidad que se exhiba durante el encuentro con el participante, pero también existe la posibilidad de la reflexión durante y

después del encuentro. Por un lado, como investigadores volvemos a las palabras del participante una y otra vez, aunque ya no estemos físicamente con ellos. En un inicio como ejercicio de exploración, pero conforme avanza el proceso al tratar de materializar dichas palabras en una narración. Otro momento es cuando se intenta desentrañar significados de la trama y de los personajes que circundan a la narración obtenida (Pinnegar y Daymes, 2007), esperando que aquello que se obtiene pueda servir al conocimiento, o nos ayude a aprender algo (Josselson, 2007). Por otro lado, el participante también interactúa en diferentes momentos, en un principio trata consigo mismo de armar una retrospectiva sobre el evento que ambos han acordado comentar, pero después, durante la interacción con el investigador, tratará de develar su contenido.

Proponer que la relación entre investigador y participante es dialógica, implica considerar que no se reduce al momento de la conversación de dos personas, se trata de una relación de dos hablantes que interactúan en un proceso de reflexión más amplio. Atraviesa el encuentro, la reflexión continua en la configuración de una narrativa y su interpretación. Al ser dialógica está infiltrada por sus historias en la que se manifiestan rasgos de su esfera cultural, posición social y relaciones personales. De manera que un mundo infinito de significados está presente (Bajtín; 1999). Lo cual demanda tratar de comprender el discurso ajeno (Bajtín, 1981).

Hay que considerar que la narrativa que se pretende configurar es en torno a la experiencia que viven otros, por ello es fundamental la presencia de la palabra ajena en el investigador a través de un proceso de asimilación. Las palabras lejanas se vuelven cercanas, compenetran en su mundo interno para generar una nueva expresión de lo que ha dicho. Bajtín lo ilustra muy bien al decir que:

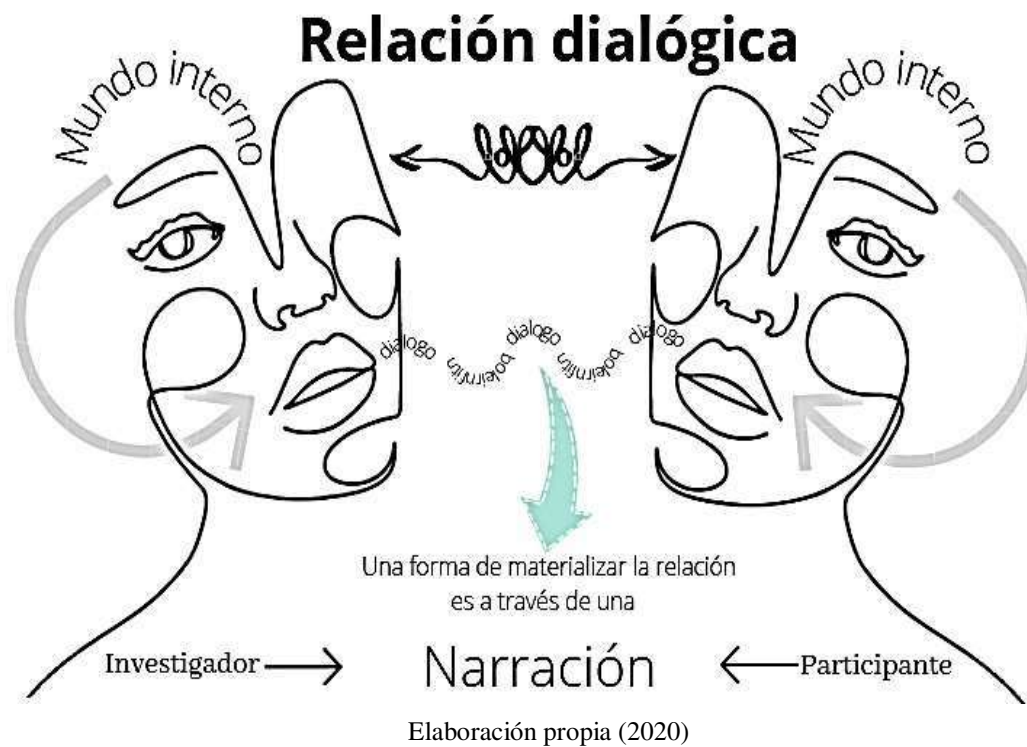
Se puede decir que cualquier palabra existe para el hablante en sus tres aspectos: como palabra neutra de la lengua, que no pertenece a nadie; como palabra ajena, llena de ecos, de los enunciados de otros, que pertenece a otras personas; y, finalmente, como mi palabra, porque, puesto que yo la uso en una situación determinada y con una intención discursiva determinada, la palabra está compenetrada de mi expresividad.

(Bajtín, 1999, 278)

El autor refiere que la lengua neutra es la cualidad que nos permite la comprensión mutua, palabras que tienen un significado común para los hablantes, pero al darse en un contexto comunicativo adquieren un sentido particular, según la situación, en la que la palabra ajena nace en un punto de contacto con otros, pero que encuentra una nueva expresividad según su mundo interior. Esto comprende una batalla para el investigador, pues como indica Bajtín, al entrar en diálogo e interpretar lo que dice el otro, se da una relación dinámica llena de tensiones, en la que el discurso ajeno tiene una doble expresividad, la interpretación de la propia palabra y la expresividad del discurso que acoge, de manera que se está en lucha continua con pensamientos ajenos (Bajtín, 1999). Al hablar, la gente juzga las palabras de otras personas, le disgustan o se está de acuerdo con ellas, se evalúan, se clasifican, se reorganizan y se toma posición con respecto a ellas (Bajtín, 1981). En el proceso de una investigación narrativa el investigador lucha con las diferencias, con su propia experiencia, con su propia manera de ver el mundo, con su propio proceso de apertura para interpretar lo que otros dicen desde su propia expresión.

La relación investigador-participante como una relación dialógica implica considerar que ambos sostienen una interacción con su mundo interno y con su capacidad para comprender al otro, a través de la cual se establece la direccionalidad de una narrativa, se configura un relato y se interpretan significados. Una forma de materializar dicha interacción es por medio de la configuración de una narración (véase Ilustración 3.1).

Ilustración 3.1 Relación investigador-participante como relación dialógica



3.3 Momentos de intersección de la relación dialógica entre investigador y participante

La relación dialógica entre investigador e investigado supone cruzar por un campo narrativo constructivista, que, como indican Hollingsworth y Dybdahl (2007), presenta menos distancia entre los involucrados y las narrativas se construyen socialmente como resultado de la interacción relacional de los mismos. Al proponer esta relación como dialógica, lo que propongo es el reconocimiento del diálogo una relación dinámica que permite interpelar a ambos.

En un esfuerzo por esquematizar los momentos en que se manifiesta dicha interacción para la construcción de los relatos durante el proceso que ha significado la elaboración del presente estudio, éstos pasaron primero por un momento de oralidad y después por otro de escritura e interpretación. Al caracterizarlos como momentos de intersección, me refiero a la posibilidad de esquematizar la relación según las etapas que va atravesando la relación, pero no significa que estén separados uno de otro, sino que se encuentran entrelazados, momentos

en los cuales la relación se enfatiza más en un sentido que en otro. A continuación, se nombran cada una de esas etapas:

Encuentro. En primera instancia habrá que considerar que para Bajtín (1981) una relación dialógica está mediada por el diálogo de las partes. En el caso de la relación que sostienen investigador-participante también lo está, inicialmente por una relación cara a cara a través de la oralidad. Se trata de un punto de intersección donde se articulan las intenciones de los hablantes, donde el investigador plantea sus interrogantes y trata de tender puentes de disponibilidad que le permitan abrir ejes de comunicación.

Reflexión valorativa del otro. Otro punto importante, es la consideración del mundo interior de los hablantes, se trata de la posibilidad que tienen para valorar lo que sucede fuera de sí, Bajtín lo ilustra con las siguientes palabras:

[...] cualquier vivencia interna de algo que pertenece al otro hombre —su alegría, sufrimiento, deseo, aspiración, y finalmente su orientación semántica (aunque todo ello no se manifieste en nada externo, no se revele, no se refleje en su cara, en la expresión de ojos, sino que apenas se capte, se adivine por mí, gracias al contexto de la vida)—, todas estas vivencias las encuentro fuera de mi propio mundo interior (a pesar de que se vivan de alguna manera por mí, valorativamente no se refieren a mí, no se me incriminan como mías), fuera de mi *yo-para-mí*; están *para mí dentro del ser*, son momentos del ser valorable del otro.

(Bajtín, 1999: 94)

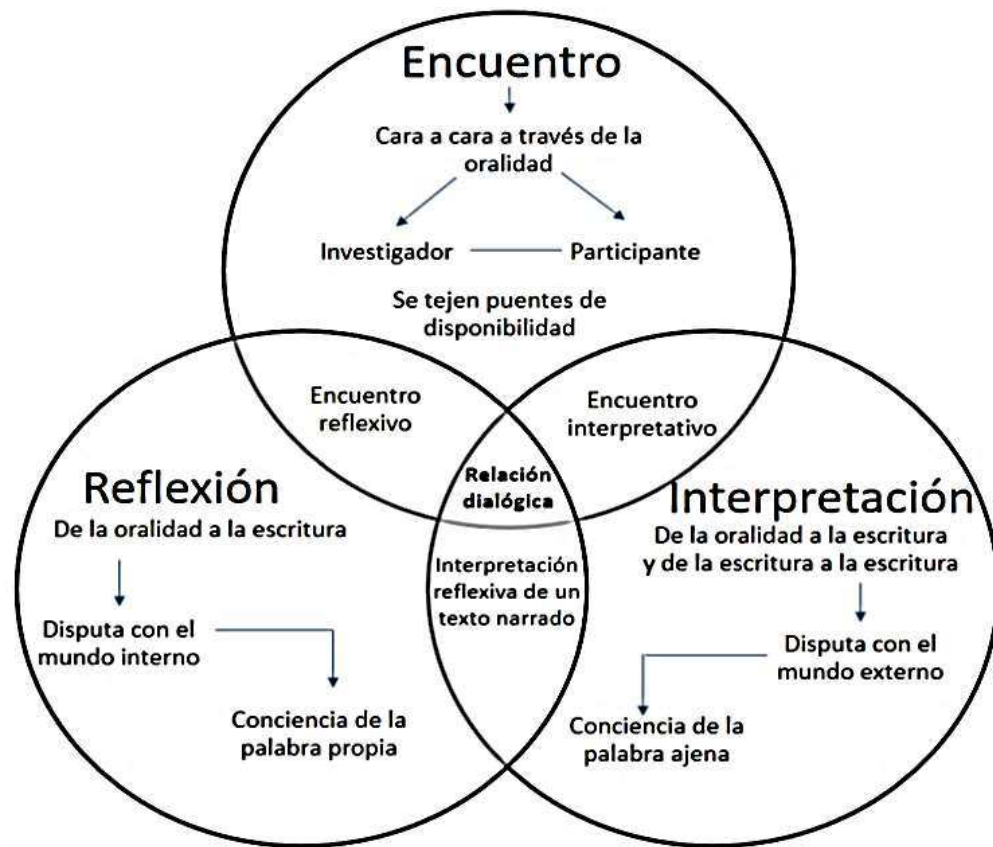
El autor hace referencia a cómo las vivencias que transcurren fuera de mí, pueden ser contempladas valorativamente por mí, pueden tener una mirada interior, aunque no las haya vivido. Este proceso de valoración está presente de manera permanente en el investigador al tratar de reflexionar para sí mismo lo que le sucede al otro, entra en disputa con su mundo interior tratando de valorar según sus propios referentes una vivencia que no es suya. Este proceso de intersección implica un encuentro reflexivo en el que el investigador entra en contacto con la palabra propia a partir de la palabra

del otro. Se trata de tejer las palabras de la oralidad a la escritura de apenas un armado de piezas. Es el acercamiento a las notas, bisagras que giran para formar posibles relaciones que más tarde conformarán un texto narrado.

Interpretación. A estos elementos se suma la interpretación de la palabra ajena, una hermenéutica viviente que trata de dar significado a las palabras de otros (Bajtín, 1981). En esta fase se acentúa la disputa del investigador con el mundo externo, es decir, el mundo del otro y su mundo interior. Es el paso en el que la oralidad pasa a la escritura de un texto narrado, pero también es el paso de la escritura a la escritura, es decir, cuando del relato escrito se intenta develar su contenido, en el que se tratan de desentrañar los significados, la interpretación es un modo de escribir sobre lo ya hecho. Es una especie de encuentro interpretativo donde la relación dialógica se consolida, la intersección donde se intenta atender la palabra ajena a partir de la reflexión del mundo interior, la cual se disputa con el mundo exterior del investigador. Momento en el cual se interpreta la palabra ajena.

Al establecer la relación dialógica entre investigador y participante planteo que existen surcos de intersección que se sostienen de manera intermitente en el encuentro cara a cara, en un proceso de reflexión valorativo de las palabras de otro en función del mundo interior y la interpretación de la palabra ajena materializada en una narración que configura un relato con unidad, el cual da cuenta del mundo de otro que no soy yo, el cual a su vez pasa por el proceso de interpretación al presentarlo para otros (véase Esquema 3.2).

Esquema 3.2 Momentos de intersección de relación dialógica entre investigador y participante.



Elaboración propia (2020)

Sugerimos que ello implica entrar en un terreno en disputa, donde se puede llegar a acuerdos sobre la disponibilidad de los temas que serán abordados, del tiempo promedio de que se dispondrá para comentar los temas, pero en medio de esa negociación no se pueden arreglar los referentes de cada uno, su mundo interior es para sí mismo. En una relación dialógica, los interlocutores experimentamos un momento en tensión al tratar de interpretar las palabras de otros.

3.4 Conciencia creadora en la invención de un personaje narrativo

Como ya comentamos antes, en la indagación narrativa se ve involucrada una relación dialógica entre investigador y participante. En el punto anterior nos focalizamos en buena medida en el papel del investigador al momento de configurar una narrativa. En este apartado

intentaré reflexionar sobre el proceso que vive el participante al contar su historia. Cuando planteamos investigar a través de un enfoque narrativo, planteamos un modo de contar historias sobre la experiencia vivida (Clandinin, 2007). Contar implica enunciar valorativamente, crear relaciones, tejer palabras para conformar una expresión con trayectoria y cauce definidos. Pero no existe una exacta pronunciación de lo que nos pasa, ni una réplica fiel de cómo lo vivimos. Al contar algo que nos ha sucedido, lo vamos elaborando, le damos un inicio, al proporcionarle una explicación y al hacerlo se va construyendo lo que se cuenta (Contreras y Pérez, 2010). Pero cómo el participante configura en una historia las huellas que le imprimió un acontecimiento, cómo pasan las palabras muchas veces deshilvanadas a un relato que mantenga unidad, que exprese la experiencia con sus momentos vitales, qué le pasa cuando cuenta.

Para dar explicación a este proceso, recurro a la *conciencia creadora* propuesta por Bajtín en el libro *Estética de la creación verbal*. Si bien, la discusión que sostiene el autor tiene relación con la teoría literaria, el planteamiento atraviesa un punto que también es aplicable a la construcción de un personaje en la narrativa de un relato sobre la experiencia: la *conciencia creadora*. Bajtín propone que el autor de una novela se enfrenta a la creación de un personaje independiente, que tenga la capacidad de actuar por sí mismo y que no dependa de los valores y principios de quien lo está creando, para lo cual el creador vive una especie de desdoblamiento, una *extraposición* que le permite ver más allá de su propio horizonte, es esta facultad la que lo posibilita para transferir características que le permitan al personaje desplazarse más allá de su propio contexto.

Plantear al narrador como un personaje es una asociación que ya otros autores han realizado. Larrosa lo describe como un desdoblamiento: “el sujeto solo puede verse a sí mismo adoptando a una cierta distancia, una cierta exterioridad con respecto a sí” (2011: 450). El autor señala que al hablar de uno mismo se abre un camino de interpretación para sí mismo. Al hablar de nosotros nos descubrimos, nos inventamos, nos contactamos con aquello que somos y con aquello que queremos expresar frente a otros, proceso en el cual el narrador se convierte en personaje, de algún modo se rehace a través de dicho personaje. Romero (2016) también plantea la idea de que al narrar los participantes construyen un personaje de sí

mismos para moverse en un mundo narrado, el autor al hacer el enlace entre ciencia y literatura propone tratar a los participantes como personajes que narran. Señala que cuando el participante cuenta su historia, la remembranza de acontecimientos por los cuales ya ha transitado le exigen constituir una figura, a través de la cual exprese a la distancia la valoración de una vivencia interna.

Cuando el participante cuenta su historia recurre a la construcción de un personaje, proceso que implica una *extraposición*: una colocación desde fuera, espacial y temporalmente hablando, de los valores y del sentido, la cual le permite armar la totalidad del personaje que internamente está disperso” (Bajtín, 1999: 21). Este proceso le otorga la posibilidad de configurar una conciencia creadora lo cual le permite verse desde fuera lo que hace que pueda ensamblar a un personaje en plenitud, es capaz de determinar los sucesos desde una perspectiva abierta, sin que dependa de la crítica que puedan realizar sobre él. La posibilidad que tiene de convertirse en personaje de su propia historia es la razón que le permite plantear una mirada totalizadora del acontecer que expresa.

En este proceso subyace la conciencia creadora del narrador, Bajtín señala que se trata de una conciencia abarcadora que posee el autor con respecto a su personaje y su mundo, solo en la distancia el narrador encuentra una perspectiva totalizadora de los acontecimientos que lo envuelven. De otra manera, dice el autor:

Es imposible que uno viva sabiéndose concluido a sí mismo al acontecimiento; para vivir, es necesario ser inconcluso, abierto a sus posibilidades (al menos, así es en todos los instantes esenciales de la vida); valorativamente, hay que ir delante de sí mismo y no coincidir totalmente con aquello de lo que dispone uno realmente.

(Bajtín, 1999: 20).

La persona que vive, lo hace de forma inconclusa, le es imposible verse a sí mismo como un personaje consumado, pero aquella que rememora, que genera en el recuerdo una historia, trata de hilvanar su dirección según el sentido que le proporciona. Cuando el participante cuenta su historia no enumera una lista de hechos, conforma una historia porque los hechos tienen algún sentido para él. Cuando planteamos contar algo que nos pasó despertamos la

conciencia creadora que tenemos para conformar un personaje narrativo que dé cuenta de la experiencia vivida. A partir de ahí, constituimos los sucesos que la abarcan y establecemos una relación valorativa de dichos sucesos a la distancia.

La indagación narrativa implica contar historias de la experiencia vivida con y a partir de otros, los trazos de articulación que implican el armado de un relato sobre lo que alguien vivió involucra considerar lo que se reflexiona junto a otro. En ese sentido, el dialogismo de Bajtín permite caracterizar cómo se da esa relación, los puntos de intersección, no son más que surcos narrativos que nos permiten ir tejiendo palabras con otros para rescatar sus historias.

En este capítulo he tratado de apuntar la manera en que la relación que se establece entre investigador y participante no es de sujeto-objeto, sino de sujeto-sujeto, quienes se aportan recíprocamente. He intentado, a partir de la lectura de Bajtín, analizar cómo ambas entidades interactúan en el proceso de realización de un relato. El autor constituye un grato murmullo que me permitió hacerme consciente de cómo, al escuchar los relatos de otras personas, el investigador narrativo vive en medio de una disputa entre sus palabras y las de otros.

SEGUNDA PARTE

TRAVESÍA POR LOS RELATOS

El comienzo de las historias

La travesía por la experiencia de otros no es una experiencia que se pueda comparar con un viaje en crucero, a pesar del entusiasmo que nos sostiene por querer conocerla. Uno se embarca hacia un mar desconocido cuya infinidad conmueve y asusta. Cuando Paula Kolonitz viajó a México como parte del séquito de Maximiliano y Carlota con motivo de la instauración del Segundo Imperio Mexicano, expresa en sus memorias la alegría que le ocasionaba embarcarse en dicho viaje, pero una vez estando en el barco se le presentaron mareos que le causaron un malestar recurrente y la hicieron pasar la mayor parte del tiempo en una cabina incómoda. Al respecto, reflexionó: “quien ha hecho un largo trayecto sobre el mar, aprende a limitar sus exigencias. Hasta ahora no sabía bien lo que aquello significaba” (1984:13).

El trayecto hacia la construcción de un relato, tiene algo similar, se comienza con entusiasmo, pero una vez estando en el barco —al igual que con Paula Kolonitz— los mareos pueden hacerse presentes, malestares que pueden ser vistos como un deambular sin sitio, como un retumbar de palabras deshilvanadas, como una constante desorientación, a veces sin saber por dónde comenzar la historia; provocando que la travesía se vuelva inquietante.

No importan las repetidas ocasiones en que hayamos tenido contacto con el participante, cada encuentro es un nuevo comienzo. En el que uno teme que las palabras no fluyan o que se le escape un gesto de enjuiciamiento. El rumbo siempre es incierto y no se sabe si seremos capaces de decir lo correcto para favorecer un clima con la confianza suficiente para abrir caminos hacia la reflexión. Se intenta estar atento, pero de antemano se sabe que no es posible captarlo todo y se espera que aquello que se capte sea la parte fundamental de lo que se dijo.

Este apartado trata de la travesía en la construcción de los relatos, de las reflexiones emergidas con cada participante. De la manera en que se tejieron las palabras, de modo paulatino, y en ocasiones con algunos mareos. Para la presentación de las narrativas esta parte se divide en dos capítulos. En cada uno de ellos se exponen dos relatos, según la afinidad que, me pareció, los une con mayor vitalidad. El capítulo cuarto da cuenta de la

narrativa de Valeria y Jazmín, cuyos relatos reflejan la identidad en conflicto que viven mientras son reguladas por otros. El capítulo quinto presenta la narrativa de Eduardo y Diana, para quienes la elaboración de la tesis significa un proceso de formación que les permite reflexionar sobre su práctica docente.

CAPÍTULO 4.

IDENTIDAD EN CONFLICTO

Tú y yo. ¿Quién soy yo mientras escribo este libro? [...] soy un escritor con una identidad social múltiple, trazando un camino entre ideologías en competencia y sus discursos asociados (traducción de la tesista).

(Ivanic, 1998: 1)

Ya he planteado la imagen de los murmullos como una metáfora de las voces que son evocadas por el tesista cuando escribe, voces que en muchas ocasiones surgen de forma desordenada. De todas las voces con las que interactúa el escritor tal vez la más compleja de hilvanar sea la propia. Por un lado, no siempre tenemos presente quiénes somos cuando escribimos, en muchas de las ocasiones no tenemos una imagen definida de lo que queremos reflejar. Por otro lado, lo que queremos decir no siempre encuentra lugar. También puede suceder que aquellos que tenemos que decir no encontramos la manera de expresarlo. Este ejercicio valorativo de tomar en cuenta nuestra actitud hacia la escritura abre la posibilidad de tener presente qué queremos decir, con quién dialogamos, de dónde provienen nuestras palabras y cómo podemos pronunciarlas en el mundo al cual nos queremos integrar (Ivanic y Clark, 1997).

Este apartado lo constituyen dos de las cuatro narrativas realizadas. Aquí me interesa describir la manera en que se construyeron y expone los elementos que considero centrales como parte de la estrategia epistemológica y metodológica. Éstas se encuentran unidas por un elemento: la falta de reconocimiento de sí mismas en la investigación que están realizando las tesistas, quienes se perciben alejadas de sus intereses. Esto deriva en una sensación de extrañamiento. Valeria compara su realización con una criatura de Frankenstein por estar hecha de trozos inconexos entre sí. Jazmín la compara con una transformación, en la cual, poco a poco, ya no es capaz de reconocerse. Estas circunstancias hacen que su autoimagen se encuentre en conflicto al no encontrar que sus intereses tengan cabida en el texto que están

realizando. De manera que ese *yo* que *soy*, que piensa, siente y actúa de cierto modo no encuentra su lugar.

4.1 Relato de Valeria

Valeria fue la primera participante con quien me fue posible tejer puentes de disponibilidad para la configuración de una narrativa co-construida.¹ Esto significó un encuentro generoso y gentil en el proceso de investigación. Su disponibilidad me permitió construir un camino posible hacia la co-construcción de un relato. Accedió a escribir y acompañarme en todo el proceso de configuración de su narrativa. La indagación inicial se configuró con lentitud, visité varias ocasiones su seminario de metodología.² La escuché exponer su proyecto de investigación y hablar de sus dificultades con los lectores, esto me hizo pensar en ella como un campo abierto para trabajar en torno a las dificultades de la tesis.

Valeria, tiene una voz firme, pero no suena autoritaria. Su cabello corto y ondulado no le cubre el rostro, por lo que es fácil ver las expresiones de su cara, su gesticulación cambia cuando está molesta y cuando está triste se le nota en los ojos. Ella es profesora de inglés desde hace 16 años, trabaja en dos preparatorias del Estado de México. Participa como locutora en una estación de radio local en el municipio de Ozumba. También es docente en línea y asesora de inglés. Es madre de dos hijos, una niña pequeña y un adolescente. Decidió

¹ Había leído de Suárez y Ochoa (2005) la noción de relatos pedagógicos en los que los profesores redactan narrativas reflexivas sobre su propio quehacer docente. En un principio traté de realizar algo parecido, pero uno de los principales obstáculos a los que me enfrenté es que no encontraba personas dispuestas a escribir. Me acerqué a varios tesis, los cuales al expresarles la idea de hacer un relato me indicaban su poca disponibilidad de tiempo para colaborar. Varios de ellos accedían a una entrevista, pero manifestaban estar tan saturados de actividades que les resultaba complicado comprometerse a redactar. Esta circunstancia hizo que me inclinara por la redacción de relatos trabajados en coconstrucción. Consideré que si estaba presente durante la redacción podría tener mejores posibilidades de configurar las historias.

² Durante el ciclo escolar 2017-2018, el profesor que impartía el Seminario de Metodología me permitió observar la clase mientras los estudiantes presentaban sus investigaciones. En estas exposiciones, además de presentar sus avances, también se articulaban reflexiones sobre el proceso que estaban viviendo: sus preocupaciones, sus quejas, las dificultades que afrontaban y la manera en la que las estaban atendiendo. Este fue el primer acercamiento con los participantes. En total observé cuatro sesiones en las que me fue posible identificar alumnos que expresaban con mayor énfasis los inconvenientes que enfrentaron durante la elaboración de la tesis.

estudiar un posgrado en Investigación de la Educación en una escuela pública por crecimiento profesional, académico y personal.

4.1.1 Momentos de articulación narrativa de Valeria

Lo que se expone a continuación es el proceso de articulación de la narrativa, para ello se retoman los cuatro momentos descritos durante el segundo capítulo. Las conversaciones sostenidas con ella se llevaron a cabo de mayo a diciembre del 2018, mientras cursaba el cuarto semestre del posgrado. Para entonces, su tesis no estaba concluida, le llevó más tiempo concluir su investigación, se tituló dos semestres después de haber concluido los créditos del programa de estudio.

Primer momento. Indagación inicial. Como ya mencioné, la escuché varias veces hablar en clase sobre los problemas que afrontaba con su investigación. Así que, cuando me acerqué a ella, no desconocía del todo la queja constante de la poca libertad que sentía para tomar decisiones en cuanto a su tesis. Noté su rechazo hacia la escritura, acompañada de la queja de que por más que se esforzaba no les daba gusto a sus lectores. Cuando le pregunté acerca de cómo le iba con la tesis me pareció como si hubiera abierto una llave y la fuerza de un torrente que venía no sé de dónde hiciera que hablara con una tremenda facilidad. Fue complicado tratar de seguir todas las ideas que expresaba. En los diálogos iniciales, había una gran carga de enojo. Los reclamos derivados de la sensación de maltrato que puede tener un tesista al no poder decir lo que piensa. Tratando de dar organización a las ideas que enunciaba las esquematicé en un cuadro con tres ejes temáticos. En una columna coloqué las ideas relacionadas con la figura del *tutor*, debido a que varias situaciones mencionadas derivaban de esta relación. En una segunda, coloqué los aspectos referentes a *la escuela*, aquí traté de organizar las ideas que no dependían directamente del tutor y que se relacionaban con la organización de la institución. En la última, coloqué las *cuestiones personales*, situaciones emocionales que se derivaron tanto de los puntos

anteriores, como de sus circunstancias de vida. Lo obtenido se detalla a continuación (véase el Cuadro 4.1):

Cuadro 4.1. Eje temático de la narrativa de Valeria

Relación con el <i>tutor</i> y su implicación directa en la escritura de la tesis	Los aspectos referidos a la <i>escuela</i> y su papel como espacio académico	Cuestiones <i>sociales</i> que se vieron involucradas durante la trayectoria de la tesis
<p>-Poca atención a los intereses de investigación.</p> <p>-Imposición de una línea de investigación, en algunos casos, incluso de autores y metodología.</p> <p>-Escasa lectura de los avances de tesis.</p> <p>-Entrega de escritos poco comentados.</p> <p>-Los pocos comentarios recibidos iban en relación con cuestiones superficiales que poco abonaron a la discusión de los planteamientos propuestos.</p> <p>-Poco y casi nulo seguimiento al escrito, lo revisaban únicamente para los coloquios.</p>	<p>-Proceso de selección intimidatorio, sobre todo en la entrevista.</p> <p>-Poca posibilidad para opinar con respecto a la elección del tutor y los cambios de éste.</p> <p>-Procesos administrativos engorrosos para solicitar cambio de tutor.</p> <p>-Escasa atención a las problemáticas que se presentan con los profesores de las diferentes asignaturas.</p> <p>-Coloquios plagados de agravios, los tutores comentaban temas que nunca tocaron en las sesiones del taller de tesis.</p>	<p>-Tiempos constreñidos para la elaboración de la tesis debido a sus diversas ocupaciones, entre ellas, las familiares, por ser madre de dos hijos.</p> <p>-El tiempo que requería la investigación desestabilizó el tiempo compartido con la familia.</p> <p>-Frustración continua en el proceso de elaboración de la tesis que derivó en un “desgaste emocional” que se expresaba tanto en la escuela como en el espacio familiar.</p> <p>-Incomodidad permanente dentro y fuera de la institución.</p>

Elaboración propia (2018)

Segundo momento. Ampliación y profundidad de los ejes temáticos identificados. Esta fase secundaria se tejió entre largas pausas. Valeria se detenía a pensar las frases que le compartí, frases que ella misma había pronunciado, pero en las cuales no se había detenido a pensar. Una de las frases más reiteradas fue “mi tesis parece más bien una criatura de Frankenstein”. Ésta apareció en diferentes fragmentos de conversación como una queja recurrente. Traté de ampliar sus comentarios sobre cómo la interpretaba. Manifestó que nunca se había puesto a pensar en lo que esta frase implicaba para ella, la explicación que encontró no fue inmediata, la comentamos por varias ocasiones resolviendo que se trataba únicamente

de la descripción de un texto deforme, con trozos pegados de aquí y de allá, pero conforme avanzamos encontraríamos en esta analogía la posibilidad para conformar su narrativa. Esto dio origen a un primer escrito, en él intenté recabar los momentos más importantes en los que intervinieron los tutores. Este proceso de reflexión en el que se busca dar explicación a lo que nos pasa, ayuda a comprobar cómo la construcción de narrativas puede ayudar a desencadenar saberes de la experiencia (García-Huidobro, 2016).

Tercer momento. Reflexión con respecto al primer esquema. El efecto de las palabras en uno mismo supone un movimiento distinto. Las palabras que fueron propias se desconocen y se reinterpretan en la distancia. El *espejeo narrativo* que se llevó a cabo con Valeria, en el que se le dan a conocer frases que habían sido pronunciadas por ella en un momento distinto, la llevó a reconocer elementos y sensaciones que había dicho varias veces, pero cuyas implicaciones no se había detenido a considerar. Esto refleja la forma en que la experiencia cruza por momentos de reflexión, lo cual deriva en una alteridad que se hace presente y que va buscando incorporarse en nosotros (Larrosa, 2009). Las intervenciones de Valeria en la realización del escrito fueron cada vez más activas, tratamos de hacer el esquema de una historia posible conformado por tres episodios. Durante este trayecto surgieron reflexiones sobre la forma en que Valeria había estado padeciendo la escritura de su tesis sin detenerse a pensar en las causas de ese malestar.

Cuarto momento. Escrito final. La construcción del escrito final pasó por varias correcciones. Tenía una estructura aproximada, frases dichas por Valeria, sugerencias qué agregar y un hilo conductor: las mutaciones de la tesis a consecuencia de los cambios de tutores. Durante la redacción traté que estuvieran presente tanto las acciones y las consecuencias afectivas que le habían ocasionado.

Los relatos son presentados en primera persona, porque en gran medida la construcción se realizó en mutua cooperación, de manera que, las miradas de los participantes están presentes desde su construcción hasta la edición final.

Gracias a la gentileza de Valeria realizamos un relato de forma co-elaborada. Realizamos varios contactos, de acuerdo a la disponibilidad de su agenda. Hubo diálogos por teléfono en los que íbamos revisando el escrito, también nos enviábamos las modificaciones por correo electrónico, en ellas me comentaba sugerencias. Trataba de cuidar que lo que se narrara no se saliera del tema, pues había ocasiones en que la emoción de la participante la llevó a escribir sobre diferentes temas, algunos relacionadas con su historia de vida y aunque fueron momentos muy valiosos, insistí en que nos centráramos en no perder de vista que la narrativa estaba en función de la elaboración de la tesis.

Una vez redactado el escrito completo, procedí a leer la narrativa a Valeria para comentar sus impresiones y saber qué le parecía el resultado. Todavía en este punto hizo correcciones, sobre todo al final. Ella quería cerrar con una reflexión sobre la tesis, así que la última parte fue agregada en el último momento. También me compartió lo bien que le había hecho haber atravesado por esta experiencia de hablar sobre su tesis. Planteaba que encontró en este ejercicio el reconocimiento de sensaciones que se encontraban intrincadas en su persona y que ahora lograba reconocer con mayor facilidad. Eso, aunque parecía muy poco, le hacía manejar de mejor manera la frustración que había manifiestado durante el proceso.

La construcción de los relatos implicó un desafío importante, me enfrenté a la escritura colaborativa para mostrar el fragmento de una realidad que no había habitado. Intenté, a lo largo del trayecto, hilvanar ideas que expusieran reflexiones de cómo se veían a sí mismos los participantes. En el producto final, por ser resultado de dos expresiones la de ellos y la mía, me parece que los relatos se complementaron (será el lector quien juzgue si esto se logró). Estos son presentados en su edición final, sin ser fragmentados por el análisis. La intención es que el lector los lea de una sola ocasión, para así generar una especie de totalidad, al tiempo, que se preserve su disponibilidad a las múltiples interpretaciones de los lectores. Esta interacción entre investigador-participante me hizo pensar en lo que Bertaux (2005) nombra como *análisis comprensivo*, en el que el principio fundamental está en rescatar los

significados del texto en función del punto de encuentro que se configura entre participante y analista, de acuerdo al autor “el investigador, mediante el trabajo de su imaginación sociológica, moviliza los recursos interpretativos de que dispone y anima todo el espacio cognitivo situado dentro de su horizonte” (Bertaux, 2005: 91). El ejercicio que he tratado de realizar con los participantes se ubica en dicha categoría, tanto en la realización como en la interpretación de los relatos. En ese transitar he puesto en juego no solo mis saberes cognitivos, también he recurrido a mis posibilidades de mantener una escucha sensible, para tratar de interpretar el contexto sociohistórico en que se encuentra inserto el relato.

4.1.2 Relato final de Valeria

El relato atraviesa tres momentos cruciales: un proyecto malogrado, un trabajo realizado bajo la resignación y una tentativa de reencuentro con la escritura. En el primero, se plantea el origen de su trabajo de investigación, derivado de los intereses y expectativas que pretendía desarrollar durante sus estudios en el programa de posgrado elegido. En el segundo, se presenta el proceso de conformidad en el que los reajustes realizados con cada tutor le llevan a abandonar sus aspiraciones iniciales y solo a acatar indicaciones. En el último, se muestra un intento por recobrar la pertenencia de su tesis, agregando el factor de la presión de tener poco tiempo para culminarla. Durante estos tres momentos la figura del tutor tendrá un papel decisivo. A continuación, se transcribe la versión final, producto resultado de las reflexiones emergidas en nuestras conversaciones.

Frankenstein. Historia de un título

Durante casi dos años había trabajado infatigablemente con el único propósito de infundir vida en un cuerpo inerte. Para ello me había privado de descanso y de salud. Lo había deseado con un fervor que sobrepasaba con mucho la moderación; pero ahora que lo había conseguido, la hermosura del sueño se desvanecía y la repugnancia y el horror me embargaban.

(Shelley, 1985: 45)³

Para narrar la experiencia que la escritura de la tesis de maestría me ha dejado tuve que reorganizar muchas de las impresiones que me asaltaron a lo largo de estos ya casi dos años. En medio de estas conversaciones repetí en diferentes ocasiones que mi tesis se parece más bien a la criatura de Frankenstein, sin saber exactamente lo que en un inicio esto significaba para mí. Digo, mi tesis ha sido un escrito que se ha reajustado tantas ocasiones que parece estar hecha de trozos inconexos. Tantos son los lectores que le han metido mano que perdí la noción de extrañeza que tenía con mi propio trabajo de investigación. No me había detenido a pensar en la implicación que tuvo esto en mí. Esa desconexión con el tema y con los lectores hicieron que me alejara cada vez más de las palabras que escribía y al hacerlo perdí el sentido de lo que estaba haciendo. Solo agregaba partes que provenían de las indicaciones de los diferentes lectores. Ello me colocó en una situación de indefensión y también de frustración permanente. Estudié, leí y escribí alrededor de un tema que no era de mi interés, que no tenía nada que ver conmigo y aunque muchas ocasiones en mi compromiso por cumplir traté de hacer un buen papel, padecí con maltrato el extravío continuo en el que me encontraba.

La criatura de mi tesis, está dividida en episodios. Cada episodio está marcado por un título, el cual representa no solo ajustes a las categorías, sino también, en ocasiones, un giro a la forma de trabajar por los cambios de tutor y otras veces representaron la mudanza a otra temática cada vez más alejada de mis pretensiones iniciales.

Episodio 1. El proyecto malogrado. Como docente, varias ocasiones se me ha presentado el problema de chicos que cometen violencia hacia sus compañeros, así que cuando me decidí por incursionar en estudios de posgrado en investigación educativa, realicé una primera pesquisa en torno al acoso escolar para conformar mi proyecto. Yo ya había escuchado hablar de la institución y gozaba de buen prestigio, además, las líneas de investigación se ajustaban a lo que yo deseaba investigar.

³ El epígrafe fue agregado por mí, como un ejercicio de intertextualidad, para poder dar paso a la interpretación del relato a la luz de la analogía que Valeria había utilizado, en la que compara su tesis con la criatura de Frankenstein, por lo cual, retomé un fragmento de la novela de *Frankenstein* de Mary Shelley, como una forma de ilustrar lo que se encontrará en el relato de Valeria.

Impregnada ya de algunos conceptos e influida por un evento en particular que me hizo reflexionar sobre la problemática, el primer título de mi trabajo fue ***El ambiente familiar del victimario escolar adolescente***. Este evento, que me impresionó tanto, ocurrió una mañana en una plaza comercial. Al observar a unos alumnos que estaban burlándose de uno de sus compañeros, ellos le decían que estaban jugando. Mientras pensaba en aquel chico, pasó un padre de familia con una pequeña como de tres años, él le pellizco las mejillas porque la niña jugaba y el hombre, al parecer, llevaba prisa. La niña reaccionó con llanto y su juguetona mirada se convirtió en desconcierto. Ahí nació el interés por estudiar la violencia escolar desde el entorno familiar del que comete la violencia. El evento que acababa de observar despertó mi interés en saber cómo es el contexto de quienes ejercen violencia contra otros y por qué, y aunque una respuesta sea porque, con toda seguridad, provienen de contextos violentos, yo quería investigar cómo se daba esa condición.

Fui, poco a poco, realizando mis trámites para entrar en el Instituto, lo cual fue desgastante, en especial el momento de la entrevista. Me entrevistaron una doctora y un doctor. La sensación que tuve fue de una terrible intimidación, sus gestos, su manera de mover la cabeza y sus muecas me decían que mi trabajo no estaba en muy buenas condiciones. Me recomendaron algunos autores para mejorar el proyecto, al culminar el interrogatorio sentí un enorme alivio. Lo siguiente era revisar el trabajo para entregarlo después de un curso propedéutico de cuatro semanas, este sería el último filtro.

Después de haber sido aceptada, me asignaron con una tutora que gozaba de buen prestigio en la institución. Yo me sentía entusiasmada. Así que, aunque todavía no sabía específicamente cuales serían las directrices teórico-metodológicas, comencé a realizar actividades relacionadas con la temática. En la escuela donde trabajo se dan pláticas para padres de familia, le pedí al director que me permitiera apoyar en dichos talleres, pues, por un lado, quería acercarme a los padres de familia como posibles sujetos de investigación, y por otro, quería observar cómo eran y cuáles eran sus reacciones ante los temas que se daban en la escuela, en especial cuando se trataba de violencia.

En un inicio mi tutora me daba recomendaciones teóricas, pero debido a su carga de trabajo no disponía de mucho tiempo para conversar. Llegó un momento en que solo me decía que leyera a los clásicos, sin especificar quiénes eran los escritores que para ella

cumplían esta consideración, así que de manera permanente hacía alusión a mi imposibilidad de investigar a los autores adecuados, sin mencionar el sutil disgusto que manifestaba por el hecho de que a su parecer yo no entendía muy bien las lecturas que dejaba. En cuanto a los trabajos entregados, no los leía, ni me discutía. Algunos de ellos, nunca me los devolvió, incluso pensé que los había perdido. Llegó un momento en que esto me desesperó, sentía que no aportaba nada a mi trabajo y que yo sola tenía que encontrar los medios para avanzar porque a ella no le interesaba. Esta situación de desinterés, me colocó en una posición de extravío, de confusión, tenía muchas ideas, pero no sabía hacia dónde dirigirme. Las clases que teníamos planteaban un gran abanico de opciones ante las cuales yo no sabía navegar y me sentía más bien como naufraga.

Mi segundo tutor, aunque me hacía preguntas acerca de lo que yo quería investigar, mis respuestas no las tomaba mucho en cuenta. Me escuchaba, pero al final terminaba dejándome lecturas en torno al psicoanálisis porque él comenzaba a incursionar en dicha temática. Yo no deseaba trabajar desde esa perspectiva —digo, no tengo la formación— y me daba la impresión de que sería muy difícil formarme en unos cuantos meses para tener una perspectiva desde la cual abordar mi objeto de estudio—. Al principio leí sin entender mucho, en consecuencia, no faltaron los comentarios perniciosos en torno a que no sabía leer. Él quería que yo abordara la temática desde Freud, me mandó a un curso que me resultó carísimo y al cual acudí sin chistar, en parte porque es una persona muy autoritaria, y, por otra parte, como yo venía de un cambio de tutor, pensé que sería mal visto si manifestaba mi inconformidad. Todo esto me resultaba frustrante, porque además no era capaz de darle orden a mi investigación. Sentía que el contenido se alejaba cada vez más de lo que yo pretendía inicialmente. Leía para mi tutor, entregaba porque tenía que cumplir, pero lo que escribía me parecía cada vez más ajeno.

Cuando por fin me armé de valor y le manifesté mi inconformidad a mi tutor, éste se enfadó, así que, tuve que hablar con el coordinador del Instituto para solicitar mi cambio de nueva cuenta. Fue un proceso difícil, en principio por la tormentosa burocracia. También porque al realizar el cambio de tutor me sentí juzgada, sentí que cada vez que tenía que explicar los motivos de mi solicitud no bastaba con expresar que no había entendimiento académico, que sentía que poco a poco me arrebataban la voz y no quería quedarme ahí a esperar a quedarme muda. No, eso no puede ir en una solicitud formal; así que tuve que redactar una serie de justificaciones diplomáticas, que no

necesariamente respondían a las razones que más me habían hecho daño y con las cuales ya no me sentía capaz de lidiar.

Episodio 2. Resignación. Volví a empezar. Nuevo tutor, nuevas condiciones y parecía que esta vez también nuevo tema. Fue complejo. Por un lado, porque lidié con la cuestión administrativa, pues no te dicen que puedes cambiar de tutor cuando te han entregado la calificación del semestre. Yo solicité el cambio a la mitad, por lo que me tuvieron en la incertidumbre con respecto a la evaluación. Aún no tenía claro quien la asentaría. Tenía miedo, pues la relación con mi ex tutor había terminado muy mal, afortunadamente los comentarios positivos de mi nuevo asesor ayudaron a que mi calificación fuera aprobatoria.

Una vez que comencé a trabajar con él, me encontré con otras sorpresas. El primer día llegué con mi trabajo de acoso para que lo leyera, pensé que partiríamos de ahí, pero no fue así. Él fue claro, no trabajaba el acoso escolar. Tenía que reajustarme a su línea de investigación. Estaba fastidiada, cansada de pelear contra un muro. Me resigné. Ya no retomé mi tema de investigación, de hecho, no lo retomé nunca más en el posgrado.

Cierto día, por invitación del coordinador colaboré en algunas sesiones de inglés. Al tutor le pareció que debía explotar mi experiencia. Así que, con sus apreciaciones sobre lo que había sucedido en la clase, sugirió que trabajáramos en relación con la asignatura. Iniciamos, ese mismo día. Me hizo una serie de preguntas en relación con el idioma inglés, no sobre la enseñanza. Sentí que estaba poniendo a prueba mi dominio con respecto al idioma. Me dictó un párrafo en español de un poema de Octavio Paz, del cual hice la traducción con la estructura gramatical y él me dijo que no tenía sentido, le comenté que sería difícil por el sentido poético. Pese a mi comentario hizo que le diera un sentido poético. Después me preguntó si podíamos trabajar la poesía, no creí que fuera un tema que pudiera manejar, así que le reiteré que no. Me propuso elegir entre la música en inglés o el cine. Me dijo: “piénsalo y en la siguiente sesión lo comentamos”. Aquí puedo decir que no sabía el conflicto en que me estaba metiendo. Escogí el cine, pero no conocía del tema y no sabía exactamente qué era lo que mi tutor quería que yo desarrollara; supuse que se trataba de diseñar una intervención con respecto al cine documental en la clase de inglés para analizarlo como reconstrucción sociocultural. No lo sé, sigo confundida al respecto. Creo que nunca tuve claridad.

El tutor me pidió incursionar en el cine documental independiente y me planteó que investigara la diferencia de este género y el resto. Inicié una ardua búsqueda para responder qué era el cine, cuándo inicia, por qué inicia, dónde inicia. Indagué todo lo que me ayudara a responder la pregunta planteada. Era interesante, leí mucho, aprendí cosas, pero no estaba haciendo un proyecto de investigación. Trataba de responder a una pregunta planteada por el asesor, sin embargo, yo seguía sin poder plantear una en mi proyecto. Era muy complejo, entre más estudiaba, más perdida me sentía. Finalmente, me resigné.

Así llegué al título *El cine documental independiente como recurso de reconstrucción sociocultural en la asignatura de inglés*. El tutor era muy insistente en cuidar que el cine documental independiente fuera resaltado, por sus temas, por su clandestinidad, por la posibilidad que ofrece dicho género para exponer la injusticia. Además, trataba de orientarme en la búsqueda de la parte cultural. En este tránsito de tema, mis hijos pagaron las consecuencias. Por la reducción de tiempos familiares, muchas noches me persiguió la culpa al no darles la atención necesaria, sin mencionar que además había que destinarle tiempo a otras clases y tareas de los distintos seminarios que llevaba en el programa. Por otro lado, me iba incomodando cada vez más con el tema, veía como cada vez me alejaba más de lo que yo pretendía estudiar, el tutor ni siquiera quería trabajar temáticas de violencia familiar en el cine documental, poco a poco mi trabajo se iba convirtiendo en un trabajo por entrega —lo que solicite el asesor—.

Ya en el coloquio, mi trabajo enfrentó ciertas dificultades. Cuando presenté los avances de mi investigación fui muy cuestionada por trabajar con este tipo de cine, se me enfatizó que podía utilizar cualquiera, incluso el comercial. La lectora hacía hincapié en que podía recurrir a cualquier tipo de cine con tal de que fuera significativo para los estudiantes. Para la lectora el cine documental independiente no debía ser el protagonista de mi investigación, sino la enseñanza de la lengua inglesa. Me sugirió realizar algunos cambios y me propuso leer acerca de la transposición didáctica. Al principio estas recomendaciones no fueron bien recibidas por el tutor, para él la lectora tenía que sujetarse a lo que él decía y no al revés. Estas diferencias entre ellos me colocaron en un sitio incómodo, no sabía lidiar entre dos perspectivas diferentes o mejor dicho entre dos egos. Al final, después de un acercamiento a la transposición didáctica, encontré que podía enlazarlo con mi trabajo. Sentí que podía darle orden. Antes de esto, no entendía

muy bien lo que estaba haciendo, hacía cambios, agregaba autores, reestructuraba la investigación solo seguía indicaciones. Hasta hoy entiendo que uno de mis mayores problemas es que no me había involucrado con el tema. La transposición didáctica me regresó a mi propio terreno... la enseñanza.

Es extraño, pero en todo ese tiempo parecía que me había deshecho de mi experiencia como profesora. Había escuchado tantas ocasiones la frase tan repetida por algunos profesores, y en especial por mi último tutor: «*quiero escuchar a la investigadora, no a la profesora*» que no me percaté de que al no querer sonar como profesora renuncié poco a poco y sin darme cuenta a mi experiencia. Dejé de lado lo que me interesaba y lo que había aprendido durante tantos años como docente.

Episodio 3. El reencuentro. Las sesiones en el Seminario de Investigación se fueron volviendo cada vez más incómodas, llevaba auestas la sensación de no saber escribir como mis lectores querían. Tenía una escritura que no encontraba las palabras adecuadas para expresar lo que deseaba plantear. Sentía que no cumplía con sus expectativas. Después de tener muy poco avance, cambié de nueva cuenta de tutor. No podía lidiar con las diferencias en las perspectivas entre el tutor y la lectora y, debido a que yo coincidía más con la lectora no podía lidiar con el autoritarismo de mi tutor, no pude sostener esta manera de trabajar siempre a la deriva. La transición de cambio fue igual de engorrosa y humillante que las anteriores, siempre debía justificar la solicitud con razones aparentemente correctas. Desgastada emocional e intelectualmente, estaba con un nuevo tutor. Resignada, planteé mi trabajo, esperando que me dieran indicaciones.

La situación fue diferente, en principio, porque me permitió hablar, por primera vez conversé sobre mis dudas y el estado mental tan caótico en que me encontraba. Esto me hizo bien. Discutir con él me dio la posibilidad de proponer alternativas a sus recomendaciones. Él me decía que escribiera, no importa que no estuviera tan bien planteado, lo importante era escribir. Esto me dio la posibilidad de deshacerme de la dolencia permanente que tenía al no saber cómo hacerlo. En cierto modo, tuve un reencuentro tardío con mi trabajo de investigación. Tardío porque estoy en el último semestre comenzando de nuevo, tratando de rescatar lo que hice en los semestres pasados para no dejarlo como un montón de desperdicio. Traté de reajustar todo lo que había hecho, por el momento el título es *Transposición didáctica y la enseñanza de la*

lengua inglesa en educación media superior. Un ejercicio a través del cine documental independiente. Aunque me siento agobiada tratando de hacer lo más posible en tan corto tiempo, abrazo mi investigación por primera vez y comienzo a reconocer mi escritura como propia. La fatiga y la aflicción no han disminuido, sigo desvelándome y mis hijos siguen padeciendo los recortes de tiempo, pero ahora sin esta carga de angustia y de molestia.

Hoy, en medio de estas reflexiones, me pregunto si los tutores que tuve se cuestionan alguna vez si ellos cumplen con nuestras expectativas de tutoría. Digo, fueron tan pocos los momentos de diálogo, tan poco margen para tomar decisiones, tan pocas posibilidades de configurarme a mí misma como investigadora en medio de la angustia de responder a lo que cada uno de los tutores y lectores querían que realizara.

Todavía no sé si lograré titularme a tiempo, me agobia pensar en ello. Ahora sé que escribir una tesis en un proceso complejo, no solo por las dificultades que presenta su particular forma de escritura, sino por todas las cuestiones que la envuelven. El aprendizaje en el camino, la comprensión de lecturas cada vez más complejas, la posibilidad de tener una perspectiva propia respecto a un fenómeno, la posibilidad de tener lectores que te lean con interés, que te escuchen y muestren disponibilidad para brindar orientación sin que te digan qué hacer por fines prácticos o por autoritarismo. Porque lo último que quieren es que les quites el tiempo de todo el cúmulo de pendientes que tienen por hacer.

Primera versión realizada en agosto de 2018 (anexo 1)

Versión revisada por Valeria como edición final para ser expuesta en esta investigación (2020)

4.2 Relato de Jazmín

Jazmín constituye la segunda narrativa configurada en este estudio. El camino recorrido me permitió tener mayor claridad de cómo construir el relato, aunque ello no significaba que resultara más sencillo. Con ella me enfrenté a un inconveniente importante, no había un hilo

conductor evidente como en el caso de la anterior narrativa. Eso me hizo deambular entre una diversidad de direcciones que podría tener el relato. Su historia refleja la huella dolorosa que dejó en esta tesista sentirse subordinada a las decisiones de los lectores luego de que su identidad estuvo en conflicto al sentir que ya no se reconocía a sí misma.

Jazmín es la más joven de los participantes de este estudio. Habla tranquila, a veces de forma pausada, como si reflexionara lo que va a decir. En ciertos momentos cuando conversábamos bajaba el tono de su voz cuando hablaba de las emociones que la habían lastimado durante el tránsito de elaboración de la tesis y en general de la maestría. Ella es licenciada en Economía, trabajó de forma interina durante cuatro años en el instituto donde realizó el posgrado, pero justo durante su ingreso el programa se suspendió la vigencia de su nombramiento, por lo que quedó desempleada. Esto, aunado a que no tenía experiencia como profesora, mientras el resto de sus compañeros sí la tenía, volvió su estancia conflictiva. Expresa que en varias ocasiones se presentaron comentarios que la hacían sentir ajena al ámbito educativo, le señalaban en cierto modo que desconocía lo que estaba planteando en su trabajo de investigación, esta situación la hizo sentir incómoda la mayor parte del tiempo. Ella ingresó al programa principalmente con el interés de mejorar sus condiciones laborales.

4.2.1 Momentos de articulación narrativa de Jazmín

Lo que a continuación se presenta es el proceso de construcción del relato de experiencia de Jazmín. Para el momento en que se realizó la narrativa ella ya se había titulado y se encontraba trabajando como profesora de primaria, después de haber realizado el examen de ingreso a educación básica. Antes de ello, no había dado clases. Trabajaba para el instituto donde realizó los estudios de maestría y formaba parte del sistema semipresencial. Las conversaciones que sostuvimos fueron realizadas entre julio de 2018 y febrero del 2019.

Primer momento. Indagación inicial. La indagación con Jazmín tuvo un inicio distinto, llegué a ella por recomendación de uno de los profesores de la maestría, quien me dijo que ella podría ser una excelente alternativa para rescatar las

dificultades de la tesis. Me dio algunos pormenores para localizarla. En un inicio no deseaba hablar del tema porque le parecía incómodo. Expresó, en varias ocasiones, que todavía se encontraba superando las circunstancias que había vivido y que se trataba de un episodio que prefería no recordar. Debo enfatizar que por esta circunstancia en la que fue recurrente la expresión de que “la tesis le había ocasionado una mala experiencia”, insistí a que colaborara. Después de varias ocasiones de comentarlo decidió participar en este estudio.

Sostuvimos un par de diálogos iniciales en los que tocó algunos temas relacionados con las circunstancias por las que se le había hecho difícil la experiencia de realizar la tesis. Al igual que el proceso realizado con Valeria, los puntos identificados fueron organizados en un cuadro donde se establecen las situaciones presentadas con el tutor, con la escuela y con sus propias circunstancias de vida. Derivado de ello, se elaboró el siguiente cuadro (véase el Cuadro 4.2):

Cuadro 4.2. Eje temático de la narrativa de Jazmín

Relación con el <i>tutor</i> y su implicación directa en la escritura de la tesis	Los aspectos referidos a la <i>escuela</i> y su papel como espacio académico	Cuestiones <i>sociales</i> que se vieron involucradas durante la trayectoria de la tesis
<ul style="list-style-type: none"> -Poca atención a los intereses de investigación. -Imposición de una línea de investigación, en algunos casos, incluso de autores y metodología. -Lectura de tesis con comentarios que remarcaban la poca posibilidad del estudiante para realizar el trabajo. -Pocas condiciones de desarrollar confianza para esclarecer dudas. -Autoritarismo en la elección del tema. -Desplazamiento del primer tutor por parte del resto del comité evaluativo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Poca posibilidad de elegir la temática. -Poca posibilidad de opinar con respecto a la elección del tutor. -Imposición de los lectores. -Estar en medio de los conflictos entre los lectores, sin posibilidad de manifestar la incomodidad ante tal circunstancia. -Escasos mecanismos de apoyo para manifestar dudas con respecto a la escritura y las posturas teórico - metodológicas. -Ajuste de cuentas entre los distintos miembros del comité de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las tensiones generadas en el espacio escolar acompañaron al espacio familiar. -Inestabilidad económica que se reflejaba en un estrés continuo para poder sostener los estudios. -Trabajo sin remuneración que provocaba frustración. -La frustración emergida en el proceso de la tesis provocó incomodidad permanente.

Elaboración propia (2018)

Segundo momento. Ampliación y profundidad de los ejes temáticos identificados. Esta segunda fase se llevó a cabo en varias conversaciones, en ellas le fueron entregados los ejes temáticos y algunas frases que había dicho en el trayecto de las conversaciones iniciales. En ellas Jazmín manifestaba lo devastador que le había resultado realizar el proceso de elaboración de la tesis. Entre las cuestiones que surgieron una frase llamó mi atención: “*yo me titulé, pero no sobreviví al proceso*”. De manera continua manifestaba que el título le recordaba cómo el proceso que había vivido fue socavando su estado anímico, indicando que se sintió oprimida la mayor parte del tiempo, como se refleja en el siguiente fragmento de conversación que sostuvimos:

Investigador: hasta ahora continuamente has mencionado que no sobreviviste al proceso de la tesis, que la terminaste, pero me llama la atención porque cada vez que lo dices, incluso tu tono de voz cambia; como si todavía tuvieras que digerirlo. ¿Alguna vez te habías detenido a pensar en las implicaciones de esta frase?

Participante: la verdad es que, la tesis la viví como algo que había que superar, un evento terrible que me sucedió, algo de lo cual había que salir. Al hacerlo sentí que algo en mí quedo fracturado, pero la vida sigue y pues uno continua. No me había detenido a pensar en las implicaciones que había tenido el proceso, no al menos, en el sentido de regresar y tratar de entender lo qué pasó. Creo que lo que me hizo daño, no fue que me dijeran cómo debía hacer las cosas, yo sé que tenía muchas cosas que trabajar, fue el modo lo que me hizo daño. Sentí que lo viví como una especie de opresión. Creo que es la subordinación la que te hace sentir devastado...

(Fragmento de conversación, julio de 2018).

Como puede notarse, hay una alusión a la irrupción del evento de la tesis, el antes y el después de un suceso que le ocasionó daño, lo que Jazmín dijo me pareció

importante rescatarlo, pues su reflexión alude tal vez a uno de los reclamos que más podrían tener las personas cuando están atravesando por procesos de evaluación, en el que desgasta el proceso, pero más aún las formas de atravesarlo. Cuando los procesos constriñen a las personas y las someten a un importante desgaste anímico.

Las conversaciones con Jazmín fueron pausadas, en algún momento incluso se le quebró la voz. La mayor parte del tiempo manifestaba el dolor que le ocasionaba recordar las situaciones que había vivido. Expresiones en las que indicaba que no sabía hasta qué punto había dejado de reconocerse. Justo esta idea del reconocimiento fue la que retomáramos más adelante para recuperar su historia.

Tercer momento. Reflexión con respecto al primer esquema. Reconocer las palabras a la distancia también supone un dilema, la responsabilidad que viene con ellas, porque una vez dichas, habrá que aceptar que son nuestras. Eso implica cuestionarlas en algún punto, lo cual nos lleva a pensar en lo difícil de la experiencia, el dolor que se vincula al reconocernos en nuestros actos, aun cuando ya alejados esas situaciones nos incomoden. Para Jazmín la relectura de sus propias palabras le generó primero reconocer la dolencia que aún guardaba sobre el proceso que vivió durante sus estudios de posgrado, pero al mismo tiempo la hizo cuestionarse por qué había estado tan dispuesta a acatar las indicaciones de sus tutores.

De algún modo, ver escritas sus propias palabras la hizo detenerse, pensar con calma lo que había dicho. En medio de aquellas reflexiones llegamos al acuerdo que la falta de reconocimiento de sí misma sería una idea por tocar en la narrativa. Con este acuerdo, realicé un primer escrito en el que ella decidió tomar cada capítulo como un episodio, pues de algún modo los capítulos de la tesis estaban trabajados bajo la perspectiva de un tutor distinto. Ellos habían marcado un modo distinto de trabajo y también habían impuesto condiciones diferentes.

Cuarto momento. Escrito final. La construcción del escrito final pasó por varias correcciones. La estructura fue determinada en conjunto con Jazmín, quien agregó

sugerencias de títulos para cada episodio. La redacción fue difícil en tanto que no lograba amalgamar un hilo conductor que condensara los tres episodios, pues al estar determinado en gran medida por un tutor diferente, no lograba integrarlos en una sola historia, cada tutor parecía derivar en una narrativa diferente.

4.2.2 Relato final de Jazmín

A continuación, se presenta el relato de Jazmín, producto de nuestras conversaciones. Su narrativa da cuenta de tres momentos importantes en los que el papel del tutor es fundamental, mismos que se expresan a través de los tres capítulos que conforman su tesis. Éstos sirven como vehículo para reflejar las problemáticas que afrontó durante el trayecto. Un comienzo lleno de dudas, con poca claridad, con importantes diferencias de criterios entre los miembros del comité. En medio de un avance gestado en el autoritarismo, lo que le generaba una sensación de anulación de su persona y, un cierre incomodo con ajustes de cuentas entre los lectores.

Metamorfosis a lo largo de tres capítulos de tesis

Cuando Gregorio Samsa despertó una mañana después de un sueño agitado, se encontró en su cama convertido en un insecto monstruoso. [...] ¿Qué me ha sucedido?, pensó.⁴

(Kafka, 2014: 329)

La experiencia que me dejó la tesis de maestría me resultó amarga. Recordarla me ha significado volver a vivenciar un pasaje oscuro en mi vida. Sórdido, desgastante y de un enorme extravío. Todavía continuo reponiéndome al resquebrajamiento intelectual y emocional que la tesis dejó tras de sí. Las conversaciones que hemos tenido me han

⁴ El epígrafe fue agregado por mí, como un ejercicio de intertextualidad, para poder dar paso a la interpretación del relato a la luz de la analogía que Jazmín había utilizado. En la que indica como se había transformado hasta el punto de no reconocerse a sí misma. Por lo cual, retomé un fragmento de la novela *La metamorfosis* de Franz Kafka, como una forma de ilustrar lo que se encontrará en el relato de Jazmín.

hecho repensar en el dolor que me ocasionó la experiencia de subordinación por la que atravesé durante la realización de la tesis y, en general, en la maestría, etapa en la que un día, sin darme cuenta, simplemente dejé de reconocermi, como si me hubiera transformado y no pudiera regresar a la persona que fui antes.

La experiencia de mi tesis, puede contarse en tres episodios marcados cada uno por los capítulos que la contienen. Cada uno representa un escalón con dirección al descenso del camino avasallador que recorrí para obtener un título. Porque yo obtuve un título, pero no sobreviví al proceso, una gran parte de mí quedó dañada y aún lucho contra los estragos que ocasionaron en mi autoestima las diferentes situaciones que viví.

Dos cuestiones condicionaron de manera importante mi estancia en la maestría. La primera, es que, a diferencia de mis compañeros de grupo, todos profesores, yo nunca había dado clases. Así que viví entre ellos como forastera. De manera continua padecí las expresiones ofensivas y sarcásticas sobre mi limitada mirada con respecto a la docencia. La segunda situación, es que yo tenía una promesa de empleo. Cuando egresé de la licenciatura en economía en la Universidad Autónoma Metropolitana, entré al instituto como auxiliar en administración, llevaba cuatro años con nombramiento temporal, decidí estudiar la maestría con la finalidad de afianzar la obtención de un nombramiento definitivo. Mis expectativas eran altas, yo quería formar parte del círculo académico donde había laborado hasta entonces solo como personal administrativo. Quería hablar su lenguaje y entender el mundo de la investigación. Pero el nombramiento se postergó justo cuando ingresé al instituto como estudiante, continué trabajando esperando que pudiera llegar más adelante. En la espera del nombramiento viví en estrés permanente, no podía solventar los gastos. Es difícil expresar lo que se siente al despertar cada mañana con la incertidumbre de no saber si tu situación se resolverá.

Capítulo 1. ¡Déjalo así, ya no da tiempo de escribir más! No recuerdo el título de mi proyecto inicial, pero tenía que ver con los estudios de posgrado, por qué se realizan y qué cambia en las personas una vez que lo culminan. Quería investigar si sirven como vehículo de movilidad social, si amplía la perspectiva de las personas y en qué sentido lo hace. El trabajo se lo di a leer a uno de los profesores, pero me dijo que lo mejor sería cambiar de tema, que nadie trabajaba esa línea de investigación y sería muy difícil que

alguien me orientara. No obstante, pedí orientación a otros profesores, pero al igual que el anterior, me recomendaron cambiar de tema. Cambié de tema sin pensar que con esta decisión comenzaba a ceder toda mi posibilidad de creación, de sapiencia, de entendimiento. Todo el tiempo trataba de satisfacer lo que decían los otros, pero muy pocas ocasiones traté de realizar un trabajo para mí misma.

El título de mi trabajo, formalmente dicho, comenzaba más o menos así ***La relación entre el discurso educativo-económico y su influencia en la formación de los sujetos***

La investigación se enfocaba en analizar cómo es que el discurso económico siempre permea en los discursos educativos y cómo éstos a su vez influyen en la formación o el condicionamiento de los sujetos. Al menos eso fue lo que intenté desarrollar en un inicio. Debo admitir que no sabía cómo hacerlo.

Mi tutor inicial era atento, me escuchaba y me permitía plantearle mis dudas. Pero creo que ni él ni yo sabíamos qué hacer con ellas. Me puso a leer algunas cuestiones relacionadas con la formación docente, siempre trataba de abordarlas atendiendo su enfoque, porque podía ser una vía por la cual vehicular lo que yo deseaba investigar. Leí sobre hermenéutica por recomendación suya, porque quería rescatar la interpretación de los sujetos. Con Gadamer se abrió un mundo de posibilidades, me interesaba su concepto relativo a la experiencia, pero no entendía muy bien cómo instrumentalizarlo en lo metodológico. En cuanto a los informes que había escrito, debo reconocer que no tenían mucha claridad debido a que no sabía cómo establecer el vínculo entre lo teórico y lo empírico. Me sentía confundida, y todo lo que escribía reflejaba dicha confusión. Él me decía: “escribe”, y yo escribía de todo, pero nada en concreto, me sentía incapaz de construir un objeto de estudio. No sabía cómo hacer frente a mis carencias teóricas y creo que él no tenía mucha idea de cómo direccionar esas dudas, no era su línea de investigación. Me ponía a leer y a escribir, y yo lo hacía, escribía mucho, pero lo que escribía no se acercaba a un proyecto, no lograba construir un objeto de estudio.

Esta sensación de caos, me hizo sentirme desprotegida, vulnerable. Aunque él me decía: “tú construye, y yo te leo.” Yo no podía aprovechar dicha libertad porque simplemente no tenía brújula, no sabía dónde estaba el norte. No encontraba una posición teórica. Yo tenía claro que quería realizar una crítica al capitalismo y su influencia sobre la educación, pero no sabía desde qué perspectiva situarme. Necesitaba ayuda, pero no

sabía qué pedir exactamente. Me resultaba aterrador pensar que estaba en un posgrado y no era capaz de entender el lenguaje, me sentía perdida en un enorme caudal de información y cuando me pedían avances me desesperaba. Noches de frustración me acompañaron durante casi todo el trayecto a consecuencia de no saber encontrar coherencia al escribir, revolvía teorías y no sabía ni siquiera que lo hacía.

Llegado el primer coloquio, justo a un año de haber iniciado el programa, mi avance fue revisado por las lectoras. Fue un momento crítico, destrozaron mi trabajo: no tenía coherencia, no se expresaba un tema definido y, por supuesto, no había un objeto claro de estudio. Después de haber atravesado por la tortuosa exposición pública, me hicieron una serie de recomendaciones, algunos de esos comentarios me daban la impresión que iban cargados de cuestionamientos acerca del papel de mi tutor en el trabajo realizado.

La disimulada molestia con respecto al papel del tutor fue acentuándose cada vez más, hasta que llegó un momento en el que tuve la sensación de que trataban de ponerlo en evidencia. Comenzaron a hacer comentarios que cuestionaban gran parte de sus recomendaciones. Poco a poco y sin darme cuenta entré en un terreno incómodo, me pareció que mi trabajo era solo un pretexto para sostener una discusión entre ellos, el tutor y las lectoras. Me dio la impresión de que lo que ellos discutían tenía muy poco que ver con mis avances. Su conflicto era de otra índole y odié haber estado en medio de aquella pelea que ni siquiera era mía. Luego de las discusiones sobre la labor del tutor, una de las lectoras pasó a ser tutora. A consecuencia de ello, mi tutor se convirtió en uno de mis lectores, aunque solo como figura administrativa, pues ellas eran quienes daban todas las recomendaciones sobre la investigación. De ahí en adelante ellas dirigirían el trabajo y él debería atenerse a lo que se dictaminara.

Después de ello, las cosas se fueron complicando, en especial por dos sucesos. Uno de ellos, que mi nombramiento en el trabajo no llegó; el segundo, que me mantuve en el puesto bajo la expectativa de que me llegaría pronto, por lo que, trabajé sin sueldo durante los siguientes seis meses. Me resultó muy difícil continuar los estudios con la presión económica a costas.

Así, me encontraba con una nueva tutora, en unas condiciones de vida cada vez más complicadas. Esto hizo que me sintiera cada vez más vulnerable. En cierta ocasión, la

lectora revisó mi avance, al finalizar, me dijo fríamente “¡Déjalo así... ya no da tiempo de escribir más!... rescata lo que puedas como referente histórico y comenzaremos un nuevo trabajo”. Sentí una opresión en el pecho. Yo hubiera querido plantearle mis dudas, las preguntas que me asaltaban y que no sabía cómo resolver; lo que había aprendido e intentaba poner en práctica mediante una pregunta de investigación, las reformulaciones que intentaba realizar para vehicular mi trabajo... al final no dije nada. Su decisión fue contundente y yo no tuve forma de poder plantearle todo aquello que me aquejaba. Me sentía tan torpe. Lo que estaba frente a mí era una solución práctica. Tendría un capítulo y nada más.

Así es como se tejió cada uno de los capítulos de mi tesis, como un trabajo independiente uno del otro, bajo la tutela de un tutor diferente cada vez. Sé que en parte todo esto sucedió porque no fui capaz de rebelarme ante las decisiones que de forma arbitraria tomaban mis lectores sin considerar lo que yo pensara o dijese. Así terminé el primer capítulo de mi tesis, sin norte, sin un proyecto claro y en medio de una lucha de egos entre los miembros del comité de evaluación.

Capítulo 2. ¡No sé hacia donde voy! Mi nueva tutora sabía de mi situación laboral y los estragos económicos que estaba experimentando. Su manera de apoyarme a resolver el asunto consistió en redirigir el tema hacia la educación media superior. Insistió en que estudiara la normatividad en la Reforma Educativa de Educación Media Superior, esto con la finalidad de familiarizarme con las disposiciones oficiales y los acuerdos normativos que la rigen, para así realizar el examen de ingreso en el siguiente año. Si no lograba que me dieran las horas en mi trabajo tendría la alternativa de hacer el examen al Servicio Profesional Docente. La idea no estaba mal y parecía una buena opción. Así que lo único a lo que me aferré desde entonces fue a la idea de titularme.

Debo decir que en aquel momento agradecí que ella tuviera más claridad que yo sobre qué hacer con mi vida laboral. Me mostraba una salida, pero el costo que pagué por su buena disposición fue muy alto. Al aceptar su proposición también acepté la anulación total de mi persona, ya que su postura era muy autoritaria, frases como: quita, añade, no me entiendes, haz lo que te digo y nada más... son frases que estuvieron presentes todo el tiempo. Cada vez que decía una de ellas, me sentía como si estuviera aceptando la anulación de mi persona. Esta manera de trabajar me causó una terrible inseguridad.

escribía cada palabra innumerables veces, pues no encontraba la forma de que mi pensamiento escribiera lo que ella demandaba [se refiere a la tutora]. Todo lo que hacía estaba mal, siempre había que corregirlo, no podía encontrar el modo de escribir bajo esa presión. Solo trataba de escribir lo que ella me pedía sin acabar de enterarme del todo qué era eso o cómo debía hacerlo. Escribir me parecía tortuoso. Recuerdo que, a veces, redactar una hoja me parecía una tarea interminable.

Las sesiones con ella eran cortas, pasivas por mi parte y aniquiladoras en su conjunto. Su estilo autoritario fue abatiéndome cada vez más. Cada sesión se dividía en varios momentos. Uno de ellos el explicativo, sobre todo en lo referente a los conceptos que no lograba insertar adecuadamente en la tesis, en ellos trataba de aclarar ciertas divagaciones en que caía en mi desarticulada escritura. Otro momento lo ocupaba la reprimenda en la que me hacía notar las malas condiciones de mis escritos, la falta de coherencia y la ausencia de perspectiva —no hay diálogo con los autores, no se nota tu voz, ni lo que dices tú al respecto—. Parecían textos insalvables. Todo lo que entregaba parecía no servir. Yo intentaba, torpemente, exponerle hacia donde quería llevar el trabajo de investigación, pero parecía que solo le causaba una impresión desagradable. Las sesiones también atravesaron por momentos de exhortación. No se cansaba de hacerme recomendaciones para la realización del examen de ingreso al Servicio Profesional Docente, me reiteraba cómo esto resolvería mis problemas en gran medida. Esos eran los instantes más difíciles. Sentía sobre mis hombros el peso de la lástima convertida en autoridad. Regaños, tristeza y subordinación me llevaron poco a poco a un estado de amargura. No sé cómo pase de la sensación de torpeza a la de obediencia.

Ahora, mirado a la distancia, creo que ella estaba más preocupada por prepararme para el trabajo que en enseñarme a configurarme como investigadora. Creo que eso fue lo más complicado de superar. Haberles permitido que llegaran tan lejos respecto a las decisiones que solo me correspondía a mí tomar. Me sentía con la autoestima pisoteada y además debía dar las gracias. Esto es muy difícil de procesar, es complicado y doloroso tratar de explicarse a una misma lo que voluntariamente se ha cedido. Porque en la mente no deja de aparecer el reclamo de que pude haber actuado de manera distinta.

Terminé el segundo capítulo de mi tesis bajo una tutela autoritaria, en medio del desempleo y cubriendo un trabajo sin sueldo, aunado a la presión de mi padre que de

forma continua me asaltaba con la pregunta: “Y ahora, ¿qué vas a hacer?” Solo una idea me mantenía en medio de todo eso —tengo que titularme, ya he padecido demasiado para abandonarlo todo—. Así que, con cierta sensatez, traté de aferrarme, a la titulación. Aunque no supiera muy bien hacia dónde iba, ni en la tesis... ni en la vida.

Capítulo 3. La cosa no es personal... La tercera lectora se había integrado ya desde el segundo capítulo, pero su papel fue más bien en auxiliarme a culminar el tercero. Ella introdujo el concepto de “la política educativa”. A través de lo cual podría hacer el análisis de la influencia del neoliberalismo en la Reforma Educativa de Educación Media Superior. Ya me había estado orientando, pero de manera distante. Bajo su tutela realicé el análisis de los documentos seleccionados previamente por la tutora anterior. El problema es que ella era incluso más autoritaria. Trataba de introducir cambios en el trabajo, cambios que no eran bien vistos por mi tutora actual, pero como eran amigas tuve que lidiar con las diferencias manifestadas de manera sutil, pues ninguna de las dos se atrevía a decir que no estaba de acuerdo en alguno de los planteamientos cuando estaban juntas, pero sí me lo hacían sentir cuando me tocaba asesoría con ellas por separado. Así que, de forma muy incómoda tuve que soportar sus diferencias.

Escribir en estas circunstancias me pareció un ejercicio desafiante. Ni siquiera se trataba de obedecer o no, pues si obedecía a una, desobedecía a la otra. Si ya de por sí me resultaba complicado escribir rescatando los escombros que dejaban de mis escritos, fue aún más complicado hacerlo tratando de encontrar un vínculo entre el criterio de ambas. Este condicionamiento para realizar la tesis de acuerdo con las disposiciones del comité me hizo sentir que caminaba en la estrechez de ideas. Lidié con la frustración todo el tiempo, sobre todo la que nacía de no tener nada que decir. Esa fue la parte más difícil de la tesis, escribir en ausencia de mí misma y con la gran pesadez del compromiso que había adquirido al entrar ahí, al sentir que les debía algo.

En medio de esa lucha de poderes apareció como lector mi primer tutor. Él fue una luz en el camino en ese momento. Con él sí tuve la posibilidad de hablar. Le confesé que no encontraba el hilo conductor de mi trabajo, que no tenía idea de lo que estaba haciendo, que no sabía cómo iba a culminar la tesis. Recuerdo que un día me dijo: “Tú no debes olvidar quién eres, tienes que volver a reconocerte. Ni ellas ni el compromiso que tienes con ellas puede hacer que te olvides de ti misma”. La verdad es que, en medio de aquel

torbellino, no dimensioné sus palabras. Aunque agradecí que me lo dijera, me fue muy difícil actuar en consecuencia.

Estando ya en los últimos detalles de la tesis, traté de sacudirme, aunque fuera un poco, la sensación de indefensión. Traté de pronunciarme y tomar partido, intenté recuperar mi voz, pero me fue muy difícil, mi inseguridad no me permitía decir mucho. El último tramo de la tesis lo escribí logrando manifestar un poco más mi perspectiva, no sé si ellas me lo permitieron o es que deseaban cerrar ya este capítulo. Yo no estaba en condiciones económicas de pagar otro semestre, así que ellas aprobaron la tesis sin mucha demora. Por si fuera poco, cerré la tesis en medio de una tortuosa gestión administrativa, porque la escuela se las arregla para hacer los trámites de titulación engorrosos y tormentosos. Terminé odiando el inicio del proceso tanto como el final, lo único que intentaba era salir de todo eso. Cerré lo mejor que pude, pero hoy sé que pude haberlo hecho mejor.

La última batalla la libré en mi examen de titulación. Mi primer tutor, el único con quien había desarrollado cierta empatía en todo este proceso, se cobró lo que el resto del comité le hizo al ignorarlo. Conmigo se desquitó, en cierto modo, de lo que a ellas no podía decirles. El día del examen sus comentarios fueron los más duros: cuestiones como qué al trabajo le faltaban muchas aristas por investigar, que había puntos de análisis que no quedaban claros, que ciertas categorías no estaban bien explicadas, entre otras tantas observaciones. Me defendí lo mejor que pude y traté de tomarlo con la mayor sensatez posible, preferí pensar que lo que estaba haciendo conmigo en cierto modo era su propio ajuste de cuentas. Su énfasis no estaba en la investigación, sino que interpelaba al papel que mis lectoras habían realizado. Lo único que me convenía pensar en aquel momento era que la cosa no era personal.

Ahora con estas conversaciones logro dilucidar algunas cuestiones de por qué me dolió tanto el proceso. Me duele reconocer las condiciones de vida por las cuales atravesé al realizar la tesis. Las continuas dificultades me orillaron a verla como algo que había que superar, pero no como proceso educativo. Al hacerlo algo en mí quedó fracturado y no me había detenido a pensar en las implicaciones, en el daño. Me duele haber aceptado la subordinación. Me hiere haber estado tan dispuesta a asumir las indicaciones y no haber sido capaz de pronunciarme en sentido contrario en medio de las discusiones de

mi comité. Me duele reconcer que la versión final no refleje todo lo que aprendí. Que solo haya quedado como testimonio ese mal logrado escrito que me dio un título, pero que no da cuenta de la madurez que logré con todo lo que leí y de las relaciones que fui capaz de hacer en una sábana categorial que nunca apareció en el texto porque ya no había tiempo.

Ahora, ya alejada de todo aquello, me pregunto: ¿Por qué los miembros del comité pocas veces se sientan a conversar sobre las tesis?, ¿por qué en un trabajo en el que dicen jugarse el prestigio no han diseñado un mecanismo para poder crear espacios que les permita dialogar y que a uno le posibilite encontrar un hilo conductor en medio de sus diferencias (intelectuales en el mejor de los casos)? Solo se ven en coloquios y exámenes de titulación, mientras que todo el trayecto uno tiene que estar conciliando entre sus perspectivas, a veces movidas por sus inclinaciones académicas, pero a veces también por situaciones personales.

La tesis aún la recuerdo con dolor, con todo y lo que aprendí... es algo que no me gustaría volver a vivir. La sensación de baja autoestima, de falta de reconocimiento, la violencia y el menosprecio que recibes de los que deben ser tus guías, las muecas en los coloquios de que no sabes nada, todo fue devastador. Lloro... sí, porque fue una etapa muy difícil. Sentí que pisé fondo. Viví un intenso desgaste emocional, físico y moral que me derrumbó día con día. Superar los estragos me ha costado mucho trabajo.

Primera versión realizada en diciembre de 2018 (anexo 2)

Versión revisada por Jazmín como edición final para ser expuesta en esta investigación (2020)

4.3. Elementos encontrados en los relatos de Valeria y Jazmín, según los niveles de contexto de Barkhuzein

Riessman (2008) plantea una pregunta importante cuando se trata de analizar el contenido de una narrativa: ¿qué comunica? ¿qué nos dice una historia, un relato, un texto autobiográfico, que nos pueda auxiliar a comprender un fenómeno? La autora señala que plantear datos narrativos tiene que ver con pensar en el qué, más que en el cómo, lo que interesa es el

contenido, más que la forma de decirlo. Bajo esa perspectiva de rescatar el contenido es que he tratado de distanciarme de los relatos para tratar de interpretar lo que comunican a la luz del objeto de estudio que me he planteado investigar. Refiero el término de distancia, porque he tenido que intentar desprenderme un tanto de los sentires que he pisado durante el proceso de co-construcción del relato, pues mis palabras no dejan de estar presentes, pero es importante que diga que ha sido en función de un ejercicio de interpretación intencionado en relación con otro y a partir de otro para fines de reconstruir la experiencia de los tesisistas.

Analizar un relato no deja de ser un ejercicio sistemático, pero a diferencia de la rigurosidad de los datos provenientes de los números, la sistematicidad que demanda encontrar lo que dice un relato proviene más de la artesanía que plantea Mills (1961) del oficio de pensar para seguir pensando, para encontrar en la autorreflexión la conciencia que nos permita si no comprender un fenómeno —porque comprender es bastante—, sí encontrar relaciones, hilos con los cuales podamos encontrar sentido a lo que hemos obtenido a través de las palabras.

En ese tenor, lo primero que he realizado para el análisis es buscar, por párrafo, los temas que se abordan en relación con los niveles de contexto de Barkhuzein (2008) expuestos en el capítulo 2 (véase Cuadro 2.2). Con base en ello, se desarrollan el Cuadro 4.3, retomando las ideas la narrativa de Valeria y el Cuadro 4.4, considerando los elementos del relato de Jazmín. Lo que me interesa no es analizar cada punto de la narrativa, sino las reflexiones que se generan al internalizar la experiencia, para obtener algunos momentos vitales que permitan generar relaciones en torno a las dificultades que atraviesan las participantes con respecto a la elaboración de su tesis de maestría.

Cuadro 4.3. Análisis por párrafos de la narrativa de Valeria, según los niveles de análisis de Barkhuzein

No. de párrafo	Contexto interior	Contexto exterior inmediato	Contexto exterior
1	Reconocimiento de las situaciones emocionales por las que atravesó durante el proceso de elaboración de la tesis: nominaliza a la tesis como una criatura, una especie de <i>Frankenstein</i> , y examina cómo el término alberga diferentes sensaciones que no había reconocido	La revisión de distintos lectores. Desconexión con el tema y con los lectores.	Una escritura forzada que se realiza para entregar, pero que se encuentra desconectada de los intereses académicos y personales del estudiante.

	<p>en sí misma; destaca la sensación de extravío, frustración e indefensión.</p> <p>La analogía entre la criatura formada por el personaje de <i>Frankenstein</i> de la novela de Mary W. Shelley y la tesis plantea una relación poco afable con el escrito. Fragmentos de escritos que no encuentran enlace unos con otros, superpuestos, inconexos.</p>		
2		Cada episodio de la tesis gira en torno a la forma de trabajar de los distintos tutores que orientaron la tesis.	La enseñanza-aprendizaje de la investigación a nivel superior.
3	<p>Razones por las cuales entró a estudiar.</p> <p>Presentación del primer episodio. El título hace alusión al intento fallido del proyecto de investigación. En este punto comienza a abandonar sus intereses investigativos.</p>	Al tiempo que expresa su interés por la escuela ya que la considera prestigiosa.	
4	<p>Aparece el nombre del primer título de su proyecto, influido por una serie de observaciones que había tenido con respecto a la violencia.</p> <p>Manifiesta sus preocupaciones investigativas y su origen, lo cual nos revela un pensamiento reflexivo de lo que sucede en su entorno.</p>		
5	Expresa las sensaciones que surgieron en ella a consecuencia de los procesos de ingreso al programa.	<p>Procesos de ingreso en los cuales se trata al estudiante con cierta intimidación, expresado a través de gestos que denotan que el estudiante no sabe.</p> <p>Mecanismos de selección a través de los cuales la institución quiere hacerse notar como inalcanzable, lo cual se traduce en procesos de maltrato hacia los estudiantes.</p>	
6	Una vez aceptada en el programa, comienza a ocuparse de cómo ir acercándose a la problemática que desea investigar.	Es asignada a una tutora con buen prestigio en la institución.	
7	Plantea una sensación de extravío. Expone la necesidad de sentirse orientada por otro, alguien que fuera para ella como un guía.	<p>Tiene poco entendimiento con la tutora. Hace hincapié en carencias formativas que le expresa la tutora, como:</p> <p>a) Imposibilidad para investigar autores.</p> <p>b) Poco entendimiento de las lecturas.</p> <p>También manifiesta la sensación de desinterés por parte de la tutora: por sus escritos, los cuales en ocasiones no le eran devueltos, ni discutidos.</p>	Las consecuencias del ejercicio de una tutoría des-institucionalizada (Carlino, 2008) dejada a voluntad de los tutores.
8	Expresa frustración por no poder manifestar su inconformidad con el tutor. Esta imposibilidad de manifestar sus emociones derivaría en	La aparición de un segundo tutor, en apariencia, le dio cierta libertad, pero éste terminó por imponer su perspectiva. Él puede	El trabajo se realiza para el tutor, para entregar, pero no se desarrolla una aspiración intelectual auténtica que

	que su trabajo de investigación le parecerá cada vez más ajeno.	evaluar y determinar la perspectiva de la investigación, pero ella no se incluye de manera activa en estas decisiones.	permita al tesista conformar su trabajo de investigación.
9	Procesos administrativos ante los cuales se siente juzgada a consecuencia de tener que manifestar motivos diplomáticos en los que no cabe “el poco entendimiento académico”. El reconocimiento de la recuperación de su voz en lo que estaba haciendo.	Cambio de tutor bajo procesos de “tormentosa burocracia”. Esta expresión ilustra cómo los procedimientos administrativos de la institución pueden ser un medio de ratificar la relación vertical entre tutor-tutorado, al recurrir a razones diplomáticas, se disfraza la mala relación que se dio entre ellos.	
10	Comienza el segundo episodio con el título “Resignación”, lo cual ilustra la conformidad con que acepta las condiciones de trabajo que impone cada tutor.	Procesos poco claros respecto al cambio de tutor, en los que la calificación es utilizada como un medio para mantenerla en la incertidumbre.	
11	Llena de fastidio abandona de manera total sus intereses de investigación. Expresa cansancio emocional debido a la acumulación de fastidio en el que se encuentra.	Un tutor que no saldrá de su línea temática, lo que le deja en claro que no trabajará con el tema que la tesista venía trabajando, lo cual deja ver el poco margen que el tutor le proporciona para seguir investigando conforme a sus propios intereses.	
12	Lee sobre el tema que le han impuesto, pero reconoce que no logra encausar su proyecto de investigación.	Es puesta a prueba con respecto al conocimiento que tiene del idioma inglés.	
13	Expresa resignación ante la confusión que vivía con la nueva temática. Reconoce cómo es que va realizando actividades sin un propósito determinado, acciones que no la llevan a construir, solo a obedecer.		
14	Dos puntos importantes aparecen en este párrafo: 1) Los reclamos de la familia, cuya deuda de pasar más tiempo con ellos le causa sentimiento de culpa. 2) La tesis se convierte en un trabajo por entrega.	El ejercicio del coloquio con dificultades. Es cuestionada por la lectora sobre las decisiones de la investigación.	
15	Las recomendaciones de la lectora la llevan a un terreno más conocido: la enseñanza.	Comienzan a gestarse diferencias entre tutor y lectora.	
16	Recuperación de la experiencia como profesora.	Expresa cómo los profesores y el tutor le repiten de manera reiterada que debe hablar como investigadora, pero al hacerlo van dejando al margen su experiencia.	
17	En este aparece el título del episodio 3: El reencuentro. Sus expectativas con el nuevo tutor, le parecen igual de engorrosas. Ratifica el desgaste emocional.	Procesos administrativos de cambio de tutor igual de engorrosos y tediosos que el primero. Manifiesta dificultades para escribir y también para lidiar entre las diferencias con el tutor y la lectora.	

18	<p>La relación con el nuevo tutor la vive con menor desgaste: puede manifestar sus ideas y escribir, aunque lo escrito no esté bien planteado.</p> <p>La vivencia de un reencuentro tardío con la escritura.</p> <p>La fatiga y la aflicción no disminuyen, sigue la reducción de tiempo para estar con la familia, pero ya sin la carga de angustia y molestia.</p>		
19		Cuestionamiento sobre el papel de los tutores. Reflexiona sobre los escasos momentos de diálogo.	
20	<p>En un ejercicio reflexivo, reconoce en la tesis un proceso relacionado con varios aspectos:</p> <p>a) Su particular forma de escritura.</p> <p>b) Su aprendizaje.</p> <p>c) Comprensión de lecturas complejas.</p> <p>d) Tener una perspectiva propia.</p> <p>e) Posibilidad de tener lectores que te lean con interés, con disponibilidad para orientarte.</p>		

Elaboración propia (2021)

Buena parte de la narración de Valeria está relacionada con una lucha interna ante el proceso de extrañamiento que vive con el escrito que está realizando. Alejamiento que no se traduce solo en cambios de tema, sino en pérdida de interés y un tremendo sentido de vulnerabilidad y extravío. Enfrentada a acatar las decisiones de los distintos tutores expresa cómo sus intereses de investigación van decayendo, constriñéndola a realizar un ejercicio de escritura burocrática que se niega a aceptar. Compara a la tesis con una criatura de Frankenstein y encuentra en dicha analogía una forma de designar cómo se construyó su texto, en medio de diferentes visiones que no alcanzan a encontrar conexión.

Cuadro 4.4. Análisis por párrafos de la narrativa de Jazmín, según los niveles de análisis de Barkhuzein

No. de párrafo	Contexto interior	Contexto exterior inmediato	Contexto exterior
1	<p>Reconoce en la experiencia de la tesis una sensación amarga, de desgaste, de extravío y de subordinación.</p> <p>Plantea que se ha transformado a un grado tal que ya no le es posible reconocerse.</p>	<p>Plantea como las vivencias que se atraviesan en la escuela dejan huellas importantes en los estudiantes. A veces de manera positiva, pero también, como en</p>	

	Esta circunstancia de transformación, plantea cómo su identidad se ve alterada de modo negativo.	este caso, dejan experiencias dolorosas.	
2	Resalta cómo su autoestima se vio dañada en el proceso de obtención de un título, lo cual ratifica al decir que no sobrevivió al proceso, por los estragos ocasionados en su autoestima.		
3	Se siente ajena a sus compañeros. Manifiesta la sensación de incertidumbre constante en la que vivió a consecuencia de la espera del nombramiento.	Padece expresiones ofensivas de sus compañeros a consecuencia de no tener experiencia en la docencia. No tenía experiencia en la docencia y entró a la maestría en espera de un nombramiento, por lo que, trabaja y estudia sin sueldo. Sus expectativas de lo que quiere lograr son altas.	
4	Reflexiona en cómo el cambio de tema fue el inicio en la cesión de sus decisiones y cómo es que trataba de satisfacer lo que decían los tutores, pero no a sí misma. Esto nos llama a preguntarnos sobre la conciencia que se puede desarrollar con el ejercicio de la escritura. Un texto que se va alejando de nuestros intereses va teniendo cada vez mayor complicación para su elaboración.	Plantea sus intereses investigativos iniciales, el cual no encuentra buena recepción entre los profesores, por no tener afinidad con las líneas de investigación. Le recomiendan cambiar de tema.	Su escritura es para la escuela, no para sí misma.
5	Sus intereses de investigación van perdiendo terreno.	Sus intereses de investigación no corresponden a las líneas de los profesores del plantel.	
6	Primer planteamiento de su proyecto, ante el cual se reconoce insegura al no saber la manera de concretar el tema. Reelabora sus sentires con respecto a lo complicado que se le hizo ceder ante las demandas de los lectores.		
7	Admite tener dudas en torno a la manera de concretar su proyecto de investigación.		
8	Denota caos entre las diversas posibilidades teórico-metodológicas y la manera de establecer un vínculo entre ambas.	La asesoría del trabajo atraviesa por un espacio donde le dan cierta libertad, pero hay una guía poco sistematizada.	
9	Al no tener claro el panorama teórico, ella manifiesta tener una sensación de caos y vulnerabilidad.		
10		Vive el coloquio como una tortuosa exposición pública, en la que las lectoras destrozan su trabajo y surgen las diferencias con el tutor.	
11	La sensación de que el trabajo de investigación es solo un pretexto ante las diferencias que se presentaban	Diferencias cada vez más marcadas de las lectoras con respecto al papel del tutor.	

	entre los miembros del comité de evaluación.	Cambio de tutor por recomendación de las lectoras.	
12	Continua presión económica a consecuencia de que no le llega el nombramiento en su trabajo.		
13	La sensación de torpeza ante las decisiones que se tomaban en torno a la investigación. Las preguntas que tenía respecto a su proyecto no encontraba forma de expresarlas. Un deslizamiento del proceso de construcción de la investigación hacia el control, para obtener un producto.	La nueva tutora responde a una actividad práctica, la producción, aunque no se tenga conciencia del proceso formativo que está implícito.	Énfasis en el producto, pero no en el proceso formativo.
14	Los capítulos de tesis realizados de forma independiente, uno detrás de otro, según la dirección de los tutores.		
15	El título del segundo episodio da cuenta de la sensación de extravío que tiene la estudiante al no saber cómo avanzar en su proyecto y también en sus situaciones personales de vida. Se aferra a la titulación como una alternativa para solucionar su situación en el trabajo.	La nueva tutora va direccionando la investigación en función de la situación laboral, para que la estudiante resuelva de algún modo su situación de desempleo.	
16	Tiene la sensación de que la escritura es un ejercicio tortuoso al no cumplir con las expectativas de la tutora.	La dirección de la tutora es autoritaria (quita, añade, no me entiendes), deriva en crear en la estudiante una sensación de inseguridad.	
17	La sensación de no cumplir con las expectativas de escritura que solicita la tutora (textos insalvables). Sensación amarga, de la torpeza a la obediencia. La manera en que está planteada la reconstrucción del tema para la tesis, manifiesta autoritarismo y pone en evidencia cómo es que ella tenía que adaptarse a las exigencias del tutor, pero el tutor no planeaba adaptarse a la propuesta de investigación que ella tenía.	Sesiones de asesorías aniquiladoras: Los momentos de la sesión: -Explicativo en torno a los conceptos -Reprimenda durante la corrección de los escritos. -Exhorto para atender las recomendaciones y arreglar su situación laboral.	La enseñanza de la investigación y las dificultades de lecto-escritura de textos académicos.
18	Reflexión en torno a la autoestima, de cómo sintió que la preocupación de la tutora estaba más inclinada en por mostrarle una alternativa laboral que en enseñarle a ser investigadora.		
19	Culminación del segundo capítulo de tesis en medio de presiones económicas, familiares y con la sensación de extravío, tanto en su vida personal como en la académica.		
20	En el último lapso hay una mínima resistencia (sacudirme la sensación de indefensión).	Cerrar la tesis en medio de una tortuosa situación administrativa, trámites de titulación engorrosos y tormentosos	
21	Plantea que realiza un ejercicio de escritura en ausencia de sí misma. Este es el reconocimiento de que no se ve reflejada en lo que está realizando.	El ejercicio de conciliar las diferencias no expresadas entre dos de las lectoras.	

22	Acepta que no encontraba el hilo conductor en su trabajo de investigación.	El encuentro con el tutor la hace tomar conciencia de que tenía que reconocerse a sí misma.	
23	Hace un intento por recuperar su voz en el último momento.	Tiene premura para culminar la tesis a consecuencia de sus condiciones económicas, en medio de engorrosos trámites de titulación.	
24		La última batalla: en el examen de titulación. Las preguntas realizadas por uno de los miembros del comité que hacían alusión al papel que había tenido la titora.	
25	Reflexión sobre la subordinación como una condición que deriva en un proceso doloroso de elaboración de tesis.		La tesis como una tarea que había que superar.
26	El estudiante tiene que conciliar las diferencias de opinión entre los lectores.	Reflexión sobre los escasos espacios de comunicación entre los diferentes miembros del comité de evaluación.	
27	Una historia de dolor que no concluye. El reconocimiento de baja autoestima, desgaste emocional, violencia que aún no supera.		Lo que compone una experiencia educativa dolorosa: autoritarismo, rituales en los que se instaura el ejercicio del poder en torno a los juicios de valor que afectan a una persona, los cuales tienen consecuencias en la identidad de los estudiantes (Bourdieu, 2011).

Elaboración propia (2021)

La narrativa de Jazmín refleja la huella dolorosa que le dejó la elaboración de la tesis. Las expectativas iniciales sobre su escrito cambiaron y su contenido se fue transformando en un ente irreconocible para ella misma. También refleja como la tesis es un territorio en disputa para los miembros del comité, en el que la tesista tuvo que encontrar el hilo conductor entre sus diferencias. El relato plantea un entorno de regulación violento que generó múltiples momentos que dieron lugar a la sensación de vulnerabilidad, la cual perdura en el tiempo y aún en la distancia sigue ocasionando dolencias.

4.3.1 Elementos vitales de las narrativas de Valeria y Jazmín

Tratamos como información vital los elementos transversales que nos permiten explicar parte de la experiencia que tuvieron las participantes, situaciones que se destacan en los relatos y predominan en gran parte de la trama.

Contexto interno. Varias de las cuestiones mencionadas por las participantes tienen que ver con la sensación de extravío, frustración, alejamiento, sensación de extrañeza hacia el escrito que se está realizando. Derivado en gran medida por la falta de sentido que les hacen los temas que estaba abordando y la sensación de maltrato que viven por parte de los lectores. Se presenta extrañeza y la sensación de no entenderse con la investigación que realizan. Valeria plantea la analogía de la *tesis* como una criatura del Dr. Frankenstein, con ello señala una relación poco amable con el escrito, estructurado con fragmentos que no tienen relación unos con otros, los cuales están superpuestos e inconexos. Esto refleja un problema gestado en función de la regulación de la tesis. También en el caso de Jazmín, la analogía con el concepto de *transformación*, proceso a través del cual va dejando de reconocerse a sí misma, expresa en cierto modo, cómo es que su identidad se ve contrapuesta. Ambas analogías manifiestan las dificultades que se derivan de la experiencia vivida durante la elaboración de la tesis. La transformación está focalizada en lo que le sucede a la tesista y la criatura de Frankenstein, expresan problemas derivados del proceso de elaboración.

Contexto exterior inmediato. A nivel institucional se destacan procesos que se llevan a cabo en la escuela en los que las participantes se sienten violentadas, los cuales se manifiestan en diferentes momentos: procesos de ingresos intimidatorios, poco acompañamiento en las diferencias que se presentan con los miembros del comité de evaluación, coloquios donde se expone al estudiante al hacerlo sentir que no sabe lo suficiente. Relaciones poco igualitarias entre tutor y tesista, que deja a los estudiantes con poco margen de decisión. También se manifiesta una sensación constante de frustración al realizar un trabajo de investigación que atiende a las

distintas exigencias de los tutores, pero que ignora los intereses personales y académicos de las tesistas. Aunque son varios momentos los que se expresan, lo que me parece vital en ambas narrativas son los momentos críticos en el proceso de regulación que tiene la tesis. Gran parte de las circunstancias derivan de la forma en que son dirigidas por sus comités evaluativos y las relaciones que se establecen con ellos.

Contexto externo. En ambas narrativas encontramos dos elementos importantes: la manera en la que se enseña la investigación a nivel superior y el ejercicio de la escritura como un producto y no un proceso. Se expresa una forma vertical de la enseñanza de la investigación. Lo cual implica que el tesista es el que tiene que aprender, pero no los tutores ni el resto del comité. Los lectores no se ven a sí mismos como sujetos con posibilidades de aprender del tesista, de cómo éste aprende el quehacer científico. Conciben al estudiante como una persona que no sabe y no como alguien de quien se puede aprender a enseñar a investigar. De manera que las actividades que se proponen parecen dispersas. Al ignorar los intereses de los estudiantes se pierde la oportunidad de alentar las inquietudes personales generando en ellos intereses investigativos auténticos, aprovechando su experiencia pasada y haciendo que ésta les permita encontrar nuevos sentidos a los temas que están investigando (Maxwell, 2005). En consecuencia, se da una escritura forzada, la cual se realiza para la escuela, para los lectores, pero no para sí mismas. Esta desconexión con sus intereses refleja en gran medida el carácter burocrático de la tesis: se realiza como parte de un requisito que se debe cumplir, pero no se vive como un proceso formativo.

En un ejercicio de síntesis, para especificar los puntos más vitales de las narrativas de Valeria y Jazmín, se muestra el siguiente esquema (véase Esquema 4.1):

Esquema 4.1. Elementos vitales en los relatos de Valeria y Jazmín, según los niveles de contexto de Barkhuzein



Elaboración propia (2021)

Para reflexionar en torno a los elementos encontrados, voy a recurrir a las analogías expresadas en las narrativas vinculándolas con obras literarias, como un ejercicio de intertextualidad, término acuñado por Julia Kristeva con base en las anotaciones de Bajtín en torno a que un texto se conforma de otros textos, como una especie de mosaico, como un texto que se permuta en otros (Hodges, 2015). Es decir, una manera de interpretar un texto a la luz de otros textos. En este caso, debido a la naturaleza de las analogías emergidas de los relatos, recurriremos a textos literarios, que nos permitan interpretar las comparaciones nacidas de las conversaciones con los participantes, como un ejercicio de potencialización creativa e imaginativa de las situaciones encontradas.

4.3.2 La metamorfosis de un tesista. Una identidad en conflicto

Los relatos de Valeria y Jazmín presentan la sensación de extrañeza que han desarrollado en relación con la investigación que realizan. Se ven a sí mismas como ausentes de su escritura. Lo que refleja una lucha de identidad entre lo que el estudiante quiere realizar y lo que le es permisible, según las constricciones que le imponen. Ambas reflejan personajes portadores de una gran carga anímica sobre el proceso que vivencian durante la regulación de la tesis.

De acuerdo con Goffman, la idea de identidad está relacionada con tres aspectos de la unicidad de la persona. El primero, en el que una persona se diferencia de otros al encajar en una imagen única. El segundo, que la combinación de hechos que pueden aplicarse a otros, están mezclados en forma única en una persona. Tercero, la esencia de su ser, lo que hace diferente a una persona de otra. De manera que la identidad, dice este autor, se relaciona con:

(...) el supuesto de que el individuo puede diferenciarse de todos los demás, y que alrededor de este medio de diferenciación se adhieren y entrelazan, como en los copos de azúcar, los hechos sociales de una única historia continua, que se convertirá luego en la melosa sustancia a la cual pueden adherirse aún otros hechos biográficos.

(Goffman, 1970:72)

Esto plantea al sujeto como único, pero relacionado con su historia y los hechos sociales con los que se vincula. Este concepto nos ayuda a entender que cada persona posee cualidades y características que se expresan de manera única, pero al ser social e histórica no es inamovible, cambia según la manera en que se relaciona con el contexto y según la forma en que aprehende de las situaciones que vive. Cuando planteamos que se encuentra en conflicto, es justo porque ese tránsito de aprehensión se ve seriamente afectado. La historia del sujeto, sus intereses, inclinaciones y maneras de actuar no encuentran acomodo en las nuevas circunstancias. En el caso de Valeria, ella vive alejada de sus intereses, en una situación en la que su experiencia como docente no encuentra lugar. Para el caso de Jazmín, sus intereses, dudas e inquietudes no encuentran la forma de manifestarse y poco a poco la tesis se convierte en un trabajo para entregar en el cual no se ve reflejada. En ambas puede notarse que su *yo*, el que determina su unidad, no encuentra acomodo.

En las tesis se produce una transformación dolorosa vinculada al acatamiento que deben tener a las distintas voces de autoridad que encarnan los lectores. Para ilustrar este tránsito recurro a una de las obras más emblemáticas que podemos encontrar en la literatura y que expresa de una manera fantasiosa pero poderosa, la alteridad de un personaje: *La Metamorfosis* de Franz Kafka. En este apartado intento exponer cómo la analogía mostrada en esa obra refleja de manera simbólica lo que les sucede a nuestras participantes.

La obra tiene como personaje principal a Gregorio Samsa, el inicio de la obra podría ser el resumen de la acción más vital que da impronta a la novela: "... despertó aquella mañana, después de un sueño agitado, se encontró en su cama convertido en un insecto monstruoso" (Kafka, 2014: 339). Por supuesto, la obra no termina ahí, el autor nos ofrece a lo largo de la novela la conciencia del personaje al descubrirse en ese cuerpo extraño, limitado e incómodo:

Gregorio tenía la costumbre de dormir sobre el lado derecho, y su estado actual no le permitía adoptar esta postura, aunque se empeñaba en permanecer sobre el lado derecho, forzosamente volvía a caer de espaldas. Mil veces intentó en vano esta operación.

(Kafka, 2014: 329)

Antes de esa noche el hombre se encuentra atrapado en un trabajo que cumple de manera servil, limitado a las órdenes que recibe. Una vez transcurrida su transformación deja de ser el sostén de la familia, su condición lo hará recluírse en su cuarto mientras su familia poco a poco va distanciándose de él, hasta considerarlo realmente una molestia. En la obra tiene lugar un conflicto importante, la sensación de extrañeza en medio de la soledad que vive el personaje. Al igual que a Gregorio Samsa, a las tesis las asalta una sensación de alteridad, en la que se descubren a sí mismas con poca posibilidad de movimiento ante las demandas de los distintos lectores.

Lo que podríamos decir acerca de "la noche anterior del personaje", se vuelve análoga en Valeria en el fastidio acumulado a consecuencia de no encontrar con los lectores un lugar para sus intereses. Pasa de un proyecto malogrado a la resignación. Sujeta a las condiciones que cada tutor le va imponiendo, solo se somete a las recomendaciones de sus lectores. A ello se le suma la falta de tiempo para estar con la familia, lo que le provoca frustración

constante y desgaste emocional. Para ella, en el último momento se delinea un intento de reencuentro con su tesis, debido a que tuvo la posibilidad de recuperar su optimismo gracias a su último tutor. En el caso de Jazmín “la noche anterior”, es decir, las condiciones que subyacen a las circunstancias de cómo se enfrenta a la tesis, es su situación social de vida que la somete a un estrés permanente: la incertidumbre del desempleo. Alejada en cierto modo de sus compañeros y con la presión de la familia a costas, enfrenta la tesis con una sensación de vulnerabilidad, misma que, se va acrecentando ante las imposiciones de cada uno de sus lectores. De manera que siente que se va transformando en un ser irreconocible para sí misma.

Esta idea de transformación nos ayuda a ilustrar cómo se encarna la experiencia de la tesis cuando los sentimientos que genera derivan en sensaciones negativas. La metamorfosis es una manera de simbolizarla (véase Ilustración 4.1).

Ilustración 4.1. La metamorfosis de un tesista



Ilustración elaborada para esta investigación por Joel Pedroza Pérez (2021)⁵

⁵ Joel Pedroza Pérez estaba cursando el cuarto semestre de bachillerato cuando realizó los dibujos para esta investigación. Para hacerlo leyó las narrativas y conversamos sobre las posibles maneras de representarlas. Las imágenes que se exponen fueron el resultado.

La analogía trata de reflejar la manera aislada y la sensación de amargura con la que nuestras participantes afrontan la desestabilización que las condiciones de los tutores y el resto del comité les ocasionan durante la realización de la tesis. La forma en la que sus preocupaciones personales y académicas se ven disminuidas ante la *palabra autorizada* que representan, la cual cuenta con el aval ideológico de la sociedad, por lo que exigen que se reconozca internamente y se admita con jerarquía (Bajtín, 1981). Por un momento, imaginemos a un sujeto alejado de sus intereses, con poca posibilidad de movimiento, aislado, subordinado a hacer lo que los demás le indican.

Este proceso de identificación, en el cual las tesistas toman conciencia de su propia ausencia durante la confección de su texto, plantea la idea expuesta por Ivanic (1998) con respecto a la *Identidad del escritor*: un sujeto como personaje en el acto de escribir, en el que interviene su «yo autobiográfico» (relacionado con su historia personal), su «yo discursivo» (relacionado con la postura que quiere asumir, según la comunidad a la que se agrupa a través de sus intereses, valores, creencias y/o prácticas), y el «yo como autor» (según la relativa autoridad que construyen refiriéndose a las preguntas, reflexiones y preocupaciones que se plantean). Estos tres elementos sirven para reconocer cómo se ven reflejados los escritores, la autocaptación que tienen y la manera en que se ven limitados o posibilitados por el contexto en que se desenvuelven.

Los elementos nos aportan una manera de analizar la manera en la que la identidad del tesista se ve seriamente contravenida. Para Valeria, su «yo autobiográfico» se ve marginado. Cuando en el primer episodio hace alusión a “El proyecto malogrado”, señala la sensación fallida de una primera propuesta, cuyas preocupaciones investigativas, ligadas a sus intereses, reflexiones de su entorno pierden presencia durante el trayecto de la investigación. Esto lo ratifica en el título del segundo episodio “resignación”, el título ilustra la conformidad que atraviesa al aceptar las temáticas que cada uno de sus tutores le han sugerido, como resultado abandona de manera total sus inquietudes. Lo mismo le sucede a Jazmín, el proyecto que propone inicialmente no encuentra recepción y poco a poco va abandonando sus preguntas. Ambas se ven alejadas de su historia, de su mundo conocido. Consecuencia

de lo anterior su «yo discursivo» pierde la posibilidad de tomar postura frente a todo aquello que les designan.

Lo anterior se hace evidente cuando expresan su sensación de extravió, no tienen una posición desde la cual moverse y asumen lo que les van indicando sin lograr encontrar un eje de articulación. Esto ocasiona que su «yo como autor» se vea constreñido. No se ven a sí mismas con la posibilidad de mostrar autoridad en sus investigaciones. En un débil intento tratan de expresar sus propias ideas ya en el último trayecto. Para Valeria esto amortigua en parte su sensación de angustia y molestia. En el caso de Jazmín, ese intento se ve aún más lejano, para ella la perspectiva autoritaria de sus lectores no le permiten mucho margen de decisión. La transformación de las tesis refleja en cierto modo una identidad amenazada en la que sus intereses, conocimientos, habilidades y experiencias pasadas son depreciadas y en el intento de hallar acomodo se sienten menospreciadas (Ivanic, 1998).

4.3.3 La tesis vista como una criatura de Frankenstein

En el apartado anterior la perspectiva estuvo focalizada en la tesis, en este apartado el énfasis está en el escrito. Ya hemos establecido en momentos anteriores cómo la tesis atraviesa un proceso de regulación importante distinto a cualquier otro texto escolar. Esto es, está sometido a una guía o revisión colaborativa de distintos actores entre los que destacan el tutor y los distintos miembros del comité de evaluación que deben otorgar su visto bueno para que el escrito sea aprobado.⁶

Para comprender el recorrido que realizan las participantes acudamos al sentido de la analogía propuesta por Valeria, en la que compara a la tesis con una criatura de Frankenstein. Ésta nos es útil para fines explicativos del proceso de regulación de la tesis, por lo que se requiere esclarecer la relación que guarda con la obra *Frankenstein o el moderno Prometeo*,

⁶ Aunque no son los únicos que intervienen, la lectura de pares y otros miembros de la comunidad se ven involucrados cuando se realiza una disertación pública de los avances, esto hace que, su travesía se configure en medio de una práctica social en la que los estudiantes reformulan su texto y son puestos a prueba de manera abierta al público, dentro de las reglas del contexto académico (Carlino, 2015).

novela publicada en 1818 por Mary Shelley y que tiene a Víctor Frankenstein como uno de sus personajes principales. La obra trata de un estudiante de la universidad de Ingolstadt quien, por medio de la lectura, en su infancia tuvo un encuentro con la alquimia, y que a su paso por la universidad desarrolló una casi obsesión por retomar las aspiraciones de esa ciencia antigua de descubrir el secreto de cómo crear vida. Para hacerlo recurre a la exhumación de cadáveres humanos. Con los de mejor proporción forma una criatura muy parecida a un hombre, pero su aspecto es deforme y siniestro. Cuando éste contempla su creación, lejos de pensarla como una obra afortunada, la considera desagradable:

¿Cómo expresar mi sensación ante esta catástrofe, o describir el engendro que con tanto esfuerzo e infinito trabajo había creado?... lo había deseado con un fervor que sobrepasaba con mucho la moderación; pero ahora que lo había conseguido, la hermosura se desvanecía y la repugnancia y el horror me embargaban...

(Shelley, 1985: 42)

En gran medida, estas impresiones son análogas a las de Valeria y Jazmín respecto al producto final de su tesis. Una criatura en la que pusieron todo su empeño termina siendo una deformidad. La cual no refleja su esfuerzo ni lo que aprendieron, y mucho menos la madurez que lograron.

En el caso de Frankenstein, una vez que la criatura adquiere vida, el joven huye debido a la conmoción que le causa su apariencia. Para nuestras participantes la huida de su criatura se dará en cierto modo cuando el trabajo que realizaron quede abandonado en un repositorio de tesis, un texto del cual ya no querrán saber más. Jazmín lo expresa claramente, al decir que no volvería a atravesar por un proceso de investigación.

En el curso de la novela, la criatura perseguirá a Frankenstein haciéndole experimentar una serie de inconveniencias, en gran medida por no haberse hecho cargo de su propia creación. La obra presenta un conflicto permanente: un ser que no tiene simpatía hacia su creación y una criatura que se rebela ante su creador. Tal conflicto también está presente en el caso de nuestras tesis. Al no sentirse vinculadas con su investigación, ésta les significa una frustración permanente. Se trata de la configuración de un escrito con quien el creador no

encuentra la menor simpatía, el cual está formado por partes provenientes de distintos seres. Pensemos por un momento en un libro conformado por trozos inconexos, fragmentos que se unen de manera forzada, pero que no alcanzan a establecer una totalidad. En un intento por representar esta analogía se presenta la siguiente ilustración (véase Ilustración 4.2):

Ilustración 4.2. La tesis como una criatura de Frankenstein

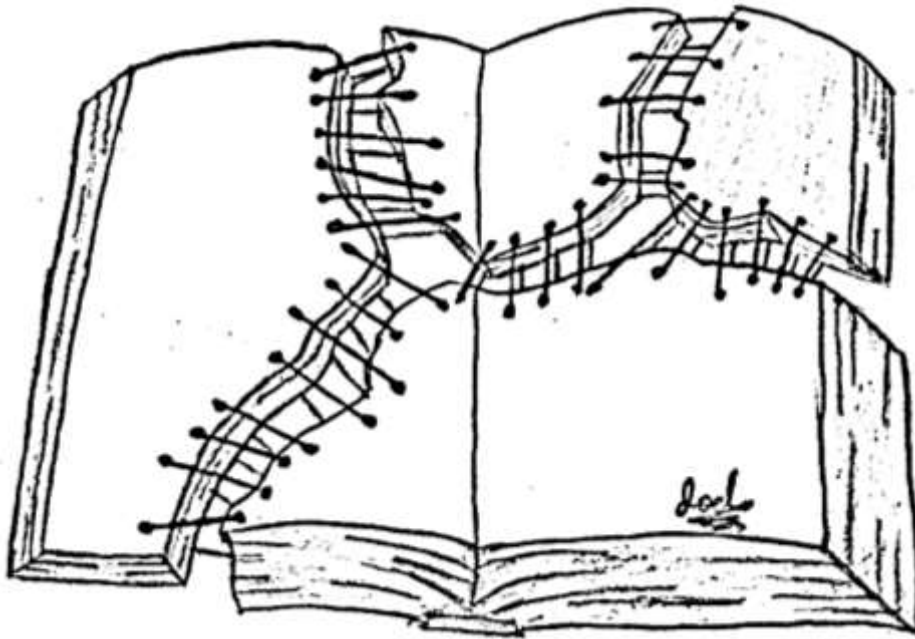


Ilustración elaborada realizada para esta investigación por Joel Pedroza Pérez (2021)

Un texto visto como un ente vivo formado bajo la supervisión de distintos lectores, de quienes proviene la sugerencia de hacer cada una de las partes de la investigación, las cuales, al final, no tienen acoplamiento. A pesar de que cada parte que se integra provenga de lo mejor que cada lector pueda aportar a la investigación, no significa que unidas la totalidad de las recomendaciones conformen un texto coherente. En principio porque provienen de perspectivas distintas que no siempre se cruzan. En el caso de las participantes cada una de esas intervenciones no toma en cuenta sus intereses y las van direccionando a temas diferentes en cada ocasión; en consecuencia, ellas no pueden darles un sentido que les permita articular cada una de dichas orientaciones. La analogía constituye una manera de

representar una multiplicidad de problemas sutilmente constituidos a través de la regulación de la tesis.

La regulación pone en conflicto la identidad de las tesistas al hacerlas interactuar con múltiples puntos de vista entre los que no encuentran cómo encajan ellas en la conformación de la criatura. De manera que, es el resultado de distintas voces, podría decirse que se trata de un texto realizado de manera polifónica, en medio de una lucha de opiniones ideológicas (Bajtín, 1999). La palabra en el texto incorpora tanto la voz de quien escribe, como de quien la orienta. Cada una de esas voces es portadora de sus propias historias, de su representación del mundo y sus propias intenciones (Bajtín, 1981).

En los relatos de Valeria y Jazmín se descubren a sí mismas en medio del desafío de confrontar sus valores, creencias e intereses frente a los de sus lectores e interlocutores. En medio de lo que Bajtín nombra como *desarrollo ideológico* en el que una lucha interna tiene lugar, el discurso de la hegemonía combate contra los puntos de vista ideológicos disponibles en las tesistas. El autor señala la forma en que este ciclo reclama un proceso de identificación, el proceso de hilvanar la voz propia frente a las otras con las que interactúa. Esto supone considerar al menos dos disputas: la que tienen las tesistas frente a sus lectores y la que se generan entre los propios lectores. Los relatos muestran que para ambas están presentes tensiones importantes en torno a la manera en la que cada uno de los lectores se involucra con el proceso de regulación de su tesis.

Al plantear la tesis vista como una criatura de Frankenstein, nos referimos a una obra cuyas partes se encuentran unidas artificialmente. Desde el punto de vista de la estética de la obra, Bajtín definiría este acto como:

Un todo es mecánico, si sus elementos están unidos solamente en el espacio y en el tiempo mediante una relación externa y no están impregnados de la unidad interior del sentido. Las partes de un todo semejante, aunque estén juntas y se toquen en sí son ajenas una a otra...
(Bajtín: 1999: 11)

De acuerdo a Bajtín la unión externa de las partes de una obra se relaciona con el acto de responsabilidad, si el artista no se responsabiliza por la obra ésta no tiene unidad interior. De algún modo esto se refleja con las participantes quienes al tratar de realizar lo que dicen otros, solo asumen las demandas provisionalmente. Esto lo expresan al decir que realizan un escrito para los lectores; que obedecen de manera resignada sus orientaciones, señalamientos, observaciones y sugerencias, pero no se responsabilizan de la obra porque en gran medida no están reflejadas en la misma. En el caso de los que regulan el proceso no escapan a dicha responsabilidad, su orientación se da de forma aislada, donde los espacios de comunicación entre ellos son escasos, de manera que las orientaciones que realizan tienen que ser negociadas por las tesistas en medio de los mecanismos de dominación que cada voz de los lectores despliega.

La tesis escrita sin unidad interior debe ser entendida en dos dimensiones: revela una situación individual, la actitud que se toma frente al escrito, y una situación social que se deriva de quienes rodean el proceso. En medio de una tensión permanente entre la forma en que una o un tesista asume sus propias palabras frente a quienes la orientan, la dictaminan o la emancipan, según el grado de autonomía o sometimiento que imponen. En ello, también interviene el acto de regular una tesis, el cual requiere un ejercicio de responsabilidad, pedagógica en el sentido de los saberes que se construyen socialmente, pero también política, donde se involucran lealtades, intereses, creencias y roles de la manera en la que se proyectan las orientaciones ganando o perdiendo el consentimiento del otro (Ivanic y Clark, 1997).

La interacción generada no solo demanda una posición del tema estudiado por los participantes y va más allá de la simple orientación del uso de teorías y métodos. Es una exposición continua de sus maneras de concebirse a sí mismos: si se perciben como la voz de autoridad y los otros como aquellos que tienen que acatarla, como en el caso de los relatos expuestos, abre el cuestionamiento si es posible dotar de medios para desarrollar autonomía intelectual en un proceso en ocasiones tan expuesto al ejercicio del poder de quienes la dirigen.

Los relatos de nuestras participantes nos auxilian a reconocer dos condiciones concretas socialmente construidas en la elaboración de la tesis: el conflicto de identidad de las participantes quienes se ven contravenidas al encontrarse en un terreno de tensión permanente, entre lo que son y lo que requieren para ingresar al mundo académico, y la tesis percibida como un terreno donde se disputan las voces de quienes la orientan (véase Ilustración 4.3). De manera que las estudiantes viven una especie de acomodo para tratar de ajustarse a la comunidad académica a la cual quieren integrarse (Ivanic, 1998).

Ilustración 4.3. Problemas en la elaboración de la tesis de los relatos de Valeria y Jazmín



Ilustración elaborada para esta investigación por Joel Pedroza Pérez (2021)

Por medio de las analogías previas he tratado de expresar el efecto que tiene en las participantes el hecho de verse constreñidas en la toma de decisiones sobre la elaboración de su tesis. Si, como dice Bajtín (1981), el lenguaje no es neutral, sino que contiene las intenciones de los hablantes, entonces las intenciones de las participantes se ven sometidas por las de los lectores quienes a su vez se insertan en el plano de la regulación con sus propias perspectivas e inclinaciones de cómo hacer investigación. De manera que, los valores,

historias e intereses de las tesistas no encuentran lugar, lo cual genera en ellas una sensación de extrañeza, un acomodo forzado a las ideologías dominantes. Esto deriva en una falta de sentido del trabajo que realizan.

A lo largo del capítulo se expuso la importancia que el *yo* tiene en el proceso de elaboración de la tesis. Una tesis que no refleja a su autor tiene dificultades para encontrar un eje articulador, por lo que no tiene unidad. Un tesista a quien no se considera en el momento de regulación, se ve disminuido y poco a poco va transformándose en un ser irreconocible, incluso para sí mismo.

CAPÍTULO 5.

LA TESIS COMO PROCESO DE FORMACIÓN

En el concepto de formación es donde más claramente se hace perceptible lo profundo que es el cambio espiritual (...) nos referimos a algo más elevado y más interior [que solo aprovechar nuestros talentos, dice el autor] al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter.

(Gadamer, 2003: 38-39)

Siguiendo con la imagen de los murmullos que transitan alrededor del tesista, hilvanar estas voces para quien escribe implica un ejercicio relacional importante más potente que la acumulación de conocimientos. Para que las voces encuentren un eje articulador es necesario un proceso de formación, un movimiento interior que viene de la apropiación del exterior y que, en la medida en que se incorpora en nosotros adquiere nuevos alcances (Gadamer, 2003). La elaboración de la tesis como proceso formativo implica pensar en quien la compone como un sujeto cognoscente, el cual tiene la posibilidad de recuperar su sentido histórico-existencial y cuya voluntad de conocer le permite pensar y construir nuevas maneras de entender la realidad (Zemelman, 2012).

Este capítulo está desarrollado por dos de las cuatro narrativas realizadas. Al igual que en el anterior se exponen el proceso, los relatos y elementos de interpretación. Ambos relatos hacen alusión a la reflexión de su propia práctica educativa mediante la elaboración de su tesis. Eduardo concientiza sobre cómo es que poner énfasis en el “error” tiene consecuencias en los alumnos. En el caso de Diana encuentra en la elaboración de la tesis una posibilidad de reconfigurarse a sí misma. Se alcanza a reflejar una tentativa de ejercicio formativo en la medida en que se presenta el entrecruzamiento entre lo que vivencian al elaborar la tesis y su práctica como profesores.

5.1 Relato de Eduardo

Conforme avanzó la investigación, no dejé de pensar en mi propia experiencia. Este ejercicio reflexivo advirtió ciertos cambios, pasé de mirar no solo las dificultades de la tesis, sino también a mirar las oportunidades que nos otorga. El doctor Jaime Romero (lector de esta tesis) lo nombra muy bien al decir que “al tiempo de construir la tesis, la tesis nos construye”.¹ Este ejercicio de escritura reflexiva en colaboración con otros me permitió explorar múltiples aspectos de la experiencia de la tesis que al principio no observé, porque mi mirada estaba más centrada en las dificultades. Considero que en ningún momento claudiqué en su visualización, pero la trama de relaciones en las se movían los participantes y lo que los lectores me iban aportando a través de sus comentarios me llevó a la auto-reflexión de algunas cuestiones que me había permitido hacer la tesis. Con estas reflexiones comencé el tercer relato obtenido en esta investigación. Este giro en mi mirada se reflejó en el tono de los relatos, porque de algún modo trataba de rescatar en los diálogos con los participantes no solo sus dificultades, sino también las posibilidades que les había dado la tesis.

Eduardo, el más grande de edad de los participantes de este estudio. Usa anteojos que, a veces se los quita cuando dice que hablará de manera franca. Las conversaciones sostenidas con él, me permitieron ver cómo en medio de las dificultades también se puede arribar a procesos de reflexión sobre nuestra práctica como docentes. Él es licenciado en Educación Media Básica con especialidad en Matemáticas, egresado de una escuela normal estatal. Al momento de ingresar a la maestría tenía 26 años de servicio en educación secundaria. Ingresó al posgrado por crecimiento personal, por reavivar el ímpetu en su labor docente y por la búsqueda de estrategias para apoyar a sus alumnos.

5.1.1 Momentos de articulación de la narrativa de Eduardo

Eduardo presentó el examen de ingreso al sistema escolarizado. Al no ser aceptado estuvo a punto de no continuar, pues refirió que según su conocimiento previo le sería muy

¹ Comentario realizado en las notas de revisión sobre los avances de la investigación (enero, 2021).

complicado lidiar con los horarios de una doble plaza y la maestría. Sin embargo, el entusiasmo de volver a la escuela le brindó el ánimo suficiente para continuar en el sistema semipresencial. Estudió cubriendo una doble plaza, tomaba clase los sábados todo el día y acudía un día entre semana a asesoría con su tutor de tesis. A pesar de la difícil circunstancia de lidiar con la escasez de tiempo, terminó su trabajo en los dos años establecidos, pero no le fue posible titularse debido a que no había aprobado el examen de inglés, requisito indispensable para la programación de la fecha de titulación. Presentó su examen de grado un semestre después. Acompañó el proceso de construcción del relato hasta el final. Para el momento en que se realizó este ejercicio ya había concluido la maestría y había obtenido el grado. Las conversaciones sostenidas con Eduardo se llevaron a cabo desde septiembre de 2018 hasta abril de 2019.

Primer momento. Indagación inicial. La indagación con Eduardo, fue una búsqueda. Yo intentaba que al menos uno de los casos del estudio fuera la experiencia de un hombre. Sin embargo, con aquellos con los que había logrado tener contacto, me daban la entrevista inicial, pero no se comprometían al resto de las conversaciones. Algunos porque ya estaban lidiando con el término de la tesis, en otros casos ya estaban cubriendo su plaza y sus horarios se complicaban. Así que, llegué con Eduardo por recomendación de un profesor del programa, quien me dijo que de seguro él sí aceptaría participar, ya que había concluido su tesis y estaba en el campo laboral. Su situación de rezago se debía a otras circunstancias, ya que no había aprobado aún su examen de inglés. Al principio, Eduardo aceptó colaborar con esta investigación, en cuanto le expliqué en qué consistía el estudio relativo a una narrativa escrita sobre su experiencia de la tesis, indicó que se le dificultaba mucho escribir. Con la promesa de que esta vez no escribiría solo, aceptó colaborar. Al principio le costó trabajo, pero una vez que iniciamos la escritura con base en los ejes temáticos identificados le fluyeron las ideas.

Desde un inicio puso mucho énfasis en el error. Por ser profesor de matemáticas se autonabraba «cazador de errores». Refirió que con los años “era casi imposible no notarlos”, incluso en aquellos que no eran sus alumnos. Desde un inicio manifestó

que no sabía lo cruel que podía ser que los profesores solo resaltarán los errores en los trabajos de los estudiantes; y señaló que ese fue su mayor aprendizaje al escribir una tesis.

Desde las primeras conversaciones delineamos algunos puntos importantes sobre las situaciones que más se le dificultaron en el proceso, los cuales se plantean en el siguiente mapa ideográfico (véase el Cuadro 5.1):

Cuadro 5.1. Eje temático de la narrativa de Eduardo

Relación con el tutor y su implicación directa en la escritura de la tesis	Los aspectos referidos a la escuela y su papel como espacio académico	Cuestiones sociales que se vieron involucradas durante la trayectoria de la tesis
<ul style="list-style-type: none"> -La orientación de la investigación hacia la perspectiva del tutor. -Poco tiempo disponible para comentar el escrito, casi siempre el tutor está excedido de trabajo. -Poca sensibilidad para plantear los errores encontrados en la escritura. -El tutor minimiza la posibilidad de creación debido a que no tienes el vocabulario científico. 	<ul style="list-style-type: none"> -El foco que ponen el tutor y los profesores es en los errores del trabajo y poca atención en los avances, a veces nula. -Poca posibilidad para opinar con respecto a la elección del comité. -No hay espacios para aprender a redactar de acuerdo con los requerimientos de la escuela. -Los coloquios son más parecidos a un espectáculo para el escarnio público que un espacio para compartir ideas o aprender de los que más saben. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escaso tiempo para dedicarle al estudio. -Desestabilidad, en general, debido a incompatibilidad de horarios entre el trabajo y las clases de la maestría. -Cansancio físico y mental por el estrés ocasionado al tener que rehacer la escritura todo el tiempo. -Reducción de tiempos en espacios familiares.

Elaboración propia (2020)

Segundo momento. Ampliación y profundidad de los ejes temáticos identificados. Durante esta etapa secundaria, se compartieron con Eduardo los ejes de análisis encontrados. Se trató de ampliarlos, de saber cuáles habían sido los pormenores. Uno de los puntos que me interesaba abordar era su énfasis en el error, ya que lo había pronunciado de forma reiterativa. En las primeras conversaciones, se dio una especie de reconocimiento. Le sorprendió saber cómo se concebía a sí

mismo. Decía que le parecía curioso decir siempre (como profesor de matemáticas) “*pienso que*”, y le pareció incluso chusco. Señaló el detalle de que en ese momento no había pensado que se identificaba acorde a su asignatura, y comentó que en lo subsecuente se preguntaría como se denomina un profesor de Historia, uno de Artes, o de Lenguaje, y en qué cosas pondrían énfasis, hipotéticamente.

Posteriormente nos centramos en el papel que la escuela tiene sobre los alumnos al poner mayor atención en el error. Insistió en que no debería ser así. Tomando como eje el papel que tiene la focalización del error sistematizamos su experiencia. El tema apareció como un elemento central sobre el cual los profesores, sin darse cuenta, reducen las posibilidades de creación de los estudiantes. Realicé un primer escrito, retomando las frases en las cuales manifestaba su opinión acerca de ello. A pesar de que en un inicio no quería escribir, comenzó poco a poco a tener un papel cada vez más activo en la redacción del texto.

Tercer momento. Reflexión con respecto al primer esquema. Las palabras que uno mismo ha pronunciado implican tejer un reencuentro con lo que somos. Hay un extrañamiento y un reconocimiento que nos permite dialogar y construirnos en un nuevo lugar. La reflexión de Eduardo lo llevó a colocarse en un nuevo escenario, pensarse como sujeto que está en proceso de educación y al mismo tiempo como sujeto que educa, lo cual lo llevó a pensar en su quehacer docente. El primer esquema del escrito resalta el error y cómo el énfasis en éste durante sus avances lo obligó a repensarse como profesor.

Cuarto momento. Escrito final. La construcción del escrito final fue determinada de manera conjunta con el participante. Cada episodio fue pensado como un momento distinto de reflexión del papel del *error*. Para Eduardo, este aspecto debía ser central y además lo consideraba el motor que detonó la reflexión en torno a su quehacer educativo. Su forma de hablar es espontánea y natural, y eso se reflejó en el escrito final.

5.1.2 Relato final de Eduardo

El relato de Eduardo atraviesa dos momentos importantes: el primero, en el que se identifica a sí mismo con grandes dificultades para la elaboración de la tesis, y el segundo, la forma en que fue tratado ante estas circunstancias. Ambos momentos lo llevaron a reflexionar sobre su propio papel como profesor. Su narrativa refleja el tránsito que tiene un docente al volver al papel de estudiante y cómo esta vivencia lo lleva a pensar en las implicaciones que tienen las palabras en los alumnos. A continuación, se presenta la versión final de su relato.

Del error a la reflexión del quehacer educativo

Hablaba con más confianza y sentía un rigor duro y cálido acumulándose dentro. Sospechaba que comenzaba, con diez años de retraso, a descubrir lo que era y lo que veía era, más o menos lo que se había imaginado que sería. Sentía por fin que empezaba a ser profesor [...] a quien se le concede una dignidad artística que poco tiene que ver con su estupidez, debilidad o insuficiencia como persona. Era un conocimiento que no podía expresar pero que lo había cambiado.²

(Williams, s/a: 327)

Como docente de matemáticas siempre me focalicé en los errores que cometen los alumnos a la hora de resolver operaciones, pero cuando los comentarios de mis lectores iban focalizados en los errores de mi trabajo de investigación, entendí la poca posibilidad que se le proporciona a un estudiante para superar sus dificultades. La experiencia de mi tesis me brindó de una manera muy poco alentadora la posibilidad de reflexionar sobre mi propio quehacer educativo.

² El epígrafe fue agregado por mí, como un ejercicio de intertextualidad, para poder dar paso a la interpretación del relato a la luz de la analogía que Eduardo enunció, en la que compara la revisión de la tesis como un “foco en el error”. No encontré una obra literaria que expresara la frase. En la búsqueda encontré *Stoner* de John Williams, del cual retomo un fragmento para introducir la obra que utilizaré para analizar las reflexiones de Eduardo.

Ingresé a la maestría con mucho entusiasmo. Ya habían transcurrido muchos años desde la última vez que había estudiado. En la licenciatura, fue la tesis la que me hizo regresar a los estudios, ya que la retomé después de 9 años de haber egresado. Debido a ello, una cuestión que se me fijó en la mente es que esta vez saldría titulado. No me permitiría el rezago de nueva cuenta. Después de haber estado tantos años sin estudiar, me resultó muy complicado escribir y leer en el nivel que me lo solicitaban. No me fue nada fácil, al estar cubriendo dos plazas sentí que el tiempo me asfixiaba. Así que, escribir contra reloj fue mi mayor desafío. Pero las ganas de hacer algo diferente, salir de la rutina y la búsqueda de alternativas de cómo mejorar mi labor, fueron mis alicientes iniciales. Así comencé mis estudios de maestría. Entre el ánimo y la tensión del tiempo a cuestas.

Episodio 1. El foco en el error. Como ya dije, me resulta complicado no poner atención en los errores que cometen los alumnos cuando realizan operaciones básicas. Siempre me preocupó saber por qué a pesar de que las manejan desde el nivel primaria, llegan a la secundaria con muchas debilidades. Esta fijación en el error, me acompañó muchos años. De hecho, en algún momento pensé en cómo minimizarlos. Así que cuando llegué al programa de maestría mi idea era la de trabajar con un material didáctico que ya había desarrollado tiempo atrás. Pero grande fue mi sorpresa cuando mi tutor y algunos maestros me dijeron que no pensara en contrarrestar el problema, sino en entenderlo. Que había que pensar en una situación más extensa, había que pensar en el problema educativo que lo envuelve.

De inicio debo decir que yo no sabía realizar ese tránsito, pasar de mis preocupaciones (tal vez muy simples, pero creo que legítimas) de la vida cotidiana en el aula a pensar en el gran complejo educativo, esto me resultaba muy complejo. Yo quería dar respuestas a un problema específico que se me presentaba con los alumnos. En aquel momento no sabía cómo pensar más allá de mi escuela. La idea de investigar era para mí todavía muy limitada. Yo me imaginaba la investigación como un gran arsenal de información sobre un tema determinado. Hasta ese momento no sabía que yo tendría que aprender a tener voz entre ese gran cúmulo de lecturas. No entendía que tendría que aprender a discernir más que acumular. La verdad es que yo no sabía lo que era investigar un problema educativo. Creo que ese fue el principal problema por el que la tesis fue un reto.

La primera cuestión con la que tuve que lidiar, fue la redacción de un proyecto de investigación. Hacía ya mucho tiempo que no estudiaba y no estaba listo para el tipo de escritura que exigen en la escuela. Muy estructurada, muy formal y con un vocabulario, digamos, científico. Yo sabía lo que quería investigar, pero no tenía idea de cómo plantearlo. Aunado a que no lograba entender la diferencia entre investigar un tema y crear un objeto de estudio. Además, tampoco encontraba quién me lo explicara de manera clara y sencilla, todos los maestros hablaban de manera tan rebuscada. Poco comprendía de aquel nuevo mundo al que estaba tratando de penetrar. Así que, con los pocos elementos que tenía en aquel instante, la mayoría guiados por la intuición, diseñé un proyecto que planteaba a grandes rasgos *proponer un material didáctico que minimizara los errores que cometen los alumnos al realizar las operaciones básicas con números enteros a nivel secundaria*. Sí, el *error*, mi foco estaba en ello.

Cuando le presenté mi proyecto al tutor, él me convenció para cambiarlo. Pasar de estudiar la manera de minimizar los errores a saber cuáles eran, porque en cierto modo antes de buscar la cura había que buscar el diagnóstico. Me pareció que, aunque no era lo que yo quería realizar, se acercaba y el centro seguiría siendo el *error*, y yo, como ya dije, estaba empeñado en estudiarlo. Reflexionar sobre este cambio, me resultó complicado. Primero porque yo suponía saber cuáles eran los errores. Segundo, porque mi preocupación era resolverlo, creo que mi preocupación era como la de cualquier profesor que busca una alternativa para mejorar las situaciones comunes que enfrenta en el salón de clases. Era difícil pensar en entender el problema como un fenómeno educativo. No encontraba la manera de caminar en aquel terreno, plagado de autores y teorías, así que muchas ocasiones me sentí caminando a tientas. Era difícil lidiar con esta sensación de incertidumbre infinita, porque yo soy profesor, yo soy quien explica cuando algo no se entiende en clase y ahora era yo quien no entendía.

Episodio 2. Reconstruir a pesar del error. Lo siguiente fue reconstruir a pesar del error. Digo, de los errores hallados en mi trabajo de investigación. Me di cuenta de que a pesar de haber cursado una licenciatura carecía de muchos elementos, empezando por la ortografía, la sintaxis, el manejo de vocabulario y no se diga el conocimiento sobre teorías. En más de una ocasión comparé mi escaso nivel con el de profesores egresados de universidad, yo había egresado de una normal y sentía con dificultad que apenas si podía reactivar mi capacidad de lectura, de análisis, de reflexión. En las clases mis

compañeros parecían tan fluidos al participar y yo apenas si lograba entender de qué se habían tratado las lecturas, simplemente era como si ellos hubiesen leído otro texto.

En consecuencia, mis avances siempre adolecieron de poca claridad. Las entregas siempre pasaron por una revisión casi bochornosa, observaciones como: está mal aquí, revisa tu redacción, tienes faltas de ortografía, no se entiende, no hay contenido, dónde está la teoría y otras señalizaciones más, me llevaron a una constante frustración. Por un lado, era evidente que no sabía escribir y que eso de las teorías se me hacía muy enredoso; por otro lado, también había que resistir la manera desdeñosa en que los profesores te hacen notar tus errores. Con el tiempo, tuve que hacerme a la idea de que ésta era la manera que los docentes piensan que te corrigen. Esa fue una dura lección. Así fue mi proceso de formación en la elaboración de una tesis: una búsqueda de las palabras correctas. Las palabras correctas en la escritura, en la pregunta de investigación, pero también en la forma en cómo tratar a los demás, en especial a los alumnos. Las palabras tienen el poder de destruir o de construir ánimos, voluntades y hasta ahora no era consciente de ello. Tuve que padecer en carne propia que la crítica, un tanto aniquiladora, no te hace crecer.

Y es que, mi escritura era, digamos tímida y enredada. Podía platicar lo que quería hacer, pero no podía escribirlo. Así que, aprendí a sobrevivir a la crítica mordaz, no solo en lo que respecta a los escritos, también tuve que entender que las presentaciones orales no son más honrosas. En los coloquios, los miembros del comité parecen esforzarse por decir la crítica más severa, creo que tienen la idea que entre más letal sea su comentario, más demuestran lo que saben. Fue un verdadero desafío aprender a construir a pesar de lo cruel de sus comentarios. Porque esa manera de decir las cosas, lo único que hace en cierto modo es minimizar la capacidad de creación y reducen las posibilidades de construirse a uno mismo en el camino al conocimiento. Así que, el reto no fue solo superar mis carencias, sino aprender a construir, a pesar de lo avasallador que pueden resultar los comentarios de los profesores. Lo que me llevó de manera inevitable a pensar en la forma en que yo corregía a los alumnos; entendí, por primera vez, que debía tener cuidado con las palabras que uso al orientarlos.

En medio de este proceso de escritura frustrante, la relación con mi tutor no avanzó en un mejor camino. Aprendí a conciliar entre nuestros desacuerdos. Porque siempre

trataba de llevarme a lo que él quería, a su línea de investigación y yo siempre quería regresar al aula, a lo que vivía todos los días porque tenía que alternar los estudios con mi trabajo. Así que, esa posibilidad de estar diariamente frente a grupo me recordaba lo importante que era hacer una maestría en función de mi propia práctica en el aula. Para él, mi aula debía quedar atrás, tenía que comenzar a pensar en otro nivel, desde otra perspectiva, como un investigador decía. Eso de pensar como investigador yo no lo entendía muy bien. Yo nunca pensé en ser investigador, quería aprender para buscar alternativas que mejorarán los problemas que se presentaban en el aula. Este cambio de posicionamiento era un tanto difícil de entender. Porque te obligan a habitar en un lugar que no es el tuyo.

Otra situación difícil de transitar es la poca posibilidad que tienes para elegir hacia dónde dirigir tu investigación. Al avanzar en mi trabajo, pude constatar que se trataba de un tema que ya se había investigado en gran medida. Por eso, todavía hice un intento por regresar a lo que yo quería investigar inicialmente, buscar alternativas de solución. No hubo posibilidad, mi tutor tenía definido lo que yo debía realizar, así que terminé haciendo lo que él propuso. Mi investigación la titulé *Acerca de los errores que cometen los alumnos de secundaria en las operaciones básicas*. Y aunque uno diga que lo negocia, la verdad es que entre las sugerencias que hace uno y las que hace el tutor, él lleva las de ganar. Primero, porque tiene más experiencia y uno no sabe defenderse frente a su vocabulario rebuscado; segundo, porque la relación que sostienes con él no es horizontal. Si uno quiere sobrevivir termina por acatar las sugerencias, a veces por supervivencia, a veces por comodidad. En mi caso fueron las dos.

Episodio 3. Reflexión del quehacer educativo. La tesis se me hizo difícil por dos cuestiones: al principio porque no tenía conocimiento y cuando por fin había madurado ciertas cuestiones el tiempo se me había acabado. Así que el tiempo terminó siendo mi mayor verdugo. Cerré la tesis en medio de una gran carga de trabajo, así que, mi tesis se escribió de noche, en medio de planes semanales y con la premura de terminar porque no me podía permitir atrasarme en la entrega.

Después de haber luchado tanto contra mis horarios en el trabajo, los espacios arrebatados a mi familia, las lecturas nocturnas, la escritura cansada... terminé mi tesis. El desgaste físico y psicológico valió la pena cuando me dijeron que estaba aceptada.

Esa emoción la viví con un enorme júbilo y eso me hizo en gran medida valorar el camino transitado. Entré a estudiar una maestría porque quería resolver un problema que se me presentaba con los alumnos de forma cotidiana, pero la tesis también me dio una cuestión que no alcancé a ver hasta que ya había sido superada: la reflexión de mi quehacer docente. Mientras estaba inmerso en los tiempos de entrega, no me era posible pensar en ello, porque el tiempo apremia y yo tenía solo una cosa en mente, quería terminarla. Esa premura me arrebató en cierto modo la posibilidad de detenerme a pensar en lo que sucedió conmigo. Así que, seguí y seguí hasta el final, porque esa era la intención, terminarla, pero fue cierto tiempo después que pude reflexionar acerca de cómo había cambiado mi perspectiva; digo, no es que hubiese encontrado la solución a los problemas del aula, pero sí reflexionaba sobre ello de otra manera.

Ahora, sin la premura del tiempo, puedo decir que la tesis no la disfruté, pero aprendí mucho. La lección más importante fue haber reflexionado sobre mi quehacer docente, jamás volvería a ver mi labor del mismo modo. De una manera cruel hasta cierto punto, aprendí que el foco en el error del alumno no siempre le ayuda a construir. Entendí que los errores que cometen los estudiantes tienen muchos factores, entre ellos el de no saber. Pero no saber no es un defecto, es una condición en la que hay que trabajar y como profesor tengo que pensar muy bien cómo les hago notar los errores, de manera que les permita construirse en ellos y no destruya sus aspiraciones.

Ahora me gustaría realizar otra investigación en la cual retome lo que yo quería estudiar desde un inicio. Podría retomar el material que diseñé para ver qué tanto funciona. Sé que esa investigación me llevaría a otra, porque en cierto modo, al igual que la docencia la investigación es una labor que no termina nunca. Pero eso sí, ahora me gustaría hacerla a mi manera. Sé que debo exponerla frente a otros para intercambiar opiniones al respecto, pero me gustaría que fuera de manera más equitativa, sin ese proceso de reprimenda continua que solo aminora los ánimos y te envuelve en una presión innecesaria.

Primera versión realizada en febrero de 2019

Versión revisada por Eduardo como edición final para ser expuesta en esta investigación (2020)

5.2 Relato de Diana

Cuando hice el último relato ya era más consciente que ubicar lo que nos representa hacer una tesis, aun cuando ésta nos haya confrontado con movimientos interiores de difícil tránsito (como conflictos de identidad) nos auxilia a encontrar nuevos horizontes de reflexión que nos permiten dimensionarnos de una manera distinta ante las dificultades que afrontamos. A continuación, se presenta el proceso de construcción de la narrativa de Diana quien, a diferencia de los demás, vivió la escritura de la tesis acompañada por su tutora y enfatiza en cómo el proceso le significó un importante cambio que le permitió reconfigurarse.

5.2.1 Momentos de articulación de la narrativa de Diana

Diana, se expresa con seguridad, su voz es firme y mira a los ojos cuando habla. Ella es licenciada en Psicología Social, egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa. Es profesora interina de una escuela normal estatal. Tiene 12 años de experiencia como docente. Al momento en que se realizó la narrativa ella cursaba el cuarto semestre, y se encontraba en el cierre de la tesis. Entró a estudiar la maestría con el propósito de lograr crecimiento personal y profesional. Aunado a un interés muy particular, la posibilidad de ampliar su currículum por su carácter de interina, quería tener más elementos de credencialización para afianzar las horas que cubría. Cuando le extendí la invitación para participar en este estudio, ella estaba por terminar el cuarto semestre, y todavía no había presentado el examen de maestría, pero al terminar la coedición final del relato, ya había obtenido el grado de maestra. Las conversaciones con Diana se llevaron a cabo entre agosto del 2018 hasta abril de 2019.

Primer momento. Indagación inicial. Llegué con Diana por recomendación del maestro de Metodología, quien me había permitido observar su clase tiempo atrás. Ella no pertenecía al grupo que había estado observando, pero el maestro la conocía y decía que, aunque ella también estaba en proceso de cierre de la tesis, tenía una personalidad amable y tal vez accedería a participar en el estudio. Cuando me

acerqué a ella ya estaba a punto de culminar el posgrado. Las conversaciones se llevaron a cabo en su lugar de trabajo, en los tiempos que no tenía clase. Los puntos identificados a través de los ejes planteados con antelación, se muestran en el siguiente esquema analítico (véase el Cuadro 5.4):

Cuadro 5.4. Eje temático de la narrativa de Diana

Relación con el <i>tutor</i> y su implicación directa en la escritura de la tesis	Los aspectos referidos a la <i>escuela</i> y su papel como espacio académico	Cuestiones <i>sociales</i> que se vieron involucradas durante la trayectoria de la tesis
<ul style="list-style-type: none"> -Acompañamiento en todos los procesos de escritura. -Seguimiento puntual y concreto de los avances. -Comunicación cordial y de confianza. -Estrategias de acción para apoyar la elaboración de la tesis, como: sistematicidad en las lecturas, implementación de una agenda, recomendación de fuentes de consulta específicas y su seguimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> -Organización de seminarios presenciales que daban oportunidad de interactuar con compañeros de ambos sistemas. -Posibilidad de desarrollar compañerismo en las clases. -Organización de eventos públicos como los coloquios en los que se intercambiaron puntos de vista sobre los trabajos de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tiempos constreñidos debido a la jornada laboral. -Reducción de tiempos en la convivencia familiar. -Cansancio y desgaste continuo. -Frustración por no disciplinarse en los estudios formales.

Elaboración propia (2019)

Segundo momento. Ampliación y profundidad de los ejes temáticos identificados. Durante esta segunda fase, se le entregaron los ejes temáticos y frases que había dicho en el trayecto de las conversaciones iniciales. Una de las situaciones importantes que Diana resaltaba es la posibilidad de haberse reconfigurado a través de la tesis, gracias a todos los aprendizajes que había asimilado, lo cual la hizo aprender a mirar su práctica docente de otra manera.

Tercer momento. Reflexión con respecto al primer esquema. Las palabras también nos construyen, nos sitúan en un lugar y al hacerlo nos dan la oportunidad de volver la mirada a nosotros mismos. Para Diana mirarse a la distancia y notar el gran esfuerzo que había realizado para adaptarse a los requerimientos de estudios

formales como lo es un posgrado, la hicieron reconocer que también había evolucionado su manera de pensar. Ya no solo tomaba en cuenta los obstáculos, también consideraba el aprendizaje. Para la formulación del escrito, la palabra “reconfiguración” debía tener un papel central, pero no como un evento misterioso que de pronto sucede, sino que estaba sostenido en un gran esfuerzo.

Cuarto momento. Escrito final. A diferencia de los relatos anteriores, la construcción del escrito final pasó por pocas correcciones. Diana es muy sistemática, su narrativa tenía un poco más de orden desde el inicio. Ella escribió sus ideas conforme le iban fluyendo, y eso facilitó mucho la escritura. Como a ella le gusta correr, encontró en este ejercicio un modo de describir lo que le aconteció. Revisamos la versión final a través del correo electrónico y ella le hizo correcciones de estilo y fue reforzando algunos puntos con reflexiones acerca de su práctica, ya en la última parte.

5.2.2 Relato final de Diana

La narrativa de Diana constituye un ejemplo del proceso formativo que vive una o un tesista, en el que el papel activo de la tutora ayudó a configurar una experiencia de crecimiento. El relato atraviesa por tres momentos que se mueven bajo la comparación que hace la tesista con lo que requiere un corredor antes de participar en una carrera de larga distancia, en la cual, *el calentamiento* es una manera de prepararse física y mentalmente para soportar el esfuerzo que realizará hasta el final del evento. La *carrera continua* plantea cómo lo aprendido permite proseguir con la labor a pesar de los obstáculos y, *la meta* señala la resistencia que en cierto modo se pone en juego para culminar el trabajo, aún cuando ya se esté cansado o abrumado. A continuación, se presenta el relato final de su experiencia.

Reconfiguración

*Continuar es no romper el ritmo [...] eso es lo más importante. Una vez que ajustas tu ritmo, lo demás viene por sí solo.*³

(Murakami, 2007: 8)

La experiencia de escritura de la tesis me ha significado una transformación lenta, casi imperceptible. No sabría explicar de qué manera sucede exactamente, pero sucede. La tesis me hizo reconfigurarme, no sé si leyendo, escribiendo o un poco de las dos. Yo siempre tuve problemas con la organización, pero la tesis me obligó a ser organizada. Sin darme cuenta del deslizamiento pasé del caos a la sistematicidad.

Actualmente, cuando pienso en la tesis, reflexiono no solo en el difícil proceso de tratar de construir conocimiento, viene a mi mente, además, la difícil proeza que es aprender a dialogar con lo que otros dicen. Eso no es algo sencillo, aunque así parezca. Quizá sin saberlo las palabras de otros nos invaden, en ese proceso se cruza un lado oscuro y uno luminoso. A mí, primero me tocó ver la oscuridad a través de la extrañeza, al no entender lo que leía, por eso tenía la necesidad de preguntarlo todo. Pero luego de muchas lecturas, explicaciones y seminarios logré ver el lado luminoso. Sabía lo que decían otros y podía entenderlo, interpretarlo, en algunos momentos incluso cuestionarlo. Pero eso pasó después de varias horas de frustración, de muchos días sin sueño, de un sinfín de tiempos robados a la familia.

Para mí, la tesis es una actividad propicia para desarrollar habilidades: investigar, preguntar, indagar, observar, sentir, aprender y también para reconfigurarse una misma. Aunque ése es un proceso paulatino y frustrante.

A mí siempre me ha gustado correr. Si tuviera que comparar el esfuerzo que tuve que realizar para escribir mi tesis con el que se hace en una carrera a campo traviesa, podría

³ El epígrafe fue agregado por mí, como un ejercicio de intertextualidad, para poder dar paso a la interpretación del relato a la luz de la analogía que Diana había utilizado, en la que compara el proceso de elaboración de la tesis con una carrera. Por lo cual, retomé un fragmento del libro *De qué hablo cuando hablo de correr* de Haruki Murakami como una forma de ilustrar lo que se encontrará en el relato.

decir que ambos se parecen en gran medida, ya que las etapas son las mismas: el calentamiento, la carrera continua y la llegada a la meta.

Episodio 1. El calentamiento. Cuando inicio una carrera larga, primero tengo que realizar una serie de movimientos que me permitan transmitirle a mi cuerpo la idea de que va a correr. Estiro, respiro, me muevo y voy tomando consciencia de que tendré que soportar el dolor. Eso se parece mucho al proceso de ingreso a un posgrado. Reúnes una serie de requisitos en los que la escritura es el acto más laborioso y hay que decirle al cuerpo que tendrá que prepararse para ello. Al menos creo que así me sucedió.

En aquel momento, yo cubría horas interinas en una escuela normal estatal, por lo que solo podía estudiar alternando los estudios con el trabajo. En cierto modo, yo sabía que esas circunstancias me someterían a un enorme estrés. Traté de hacerme a la idea de lo difícil que resultaría, del cansancio que me abrumaría durante las horas de traslado, tuve que decir adiós a los fines de semana libres y a los espacios de convivencia familiar. También tendría que aprender a ser tolerante ante los comentarios derivados de mi proyecto. En fin, traté de decirle a mi cuerpo y a mi ánimo que tendría que soportar la continua frustración al regresar a los estudios formales.

Soy egresada de la carrera de Psicología Social en la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa. Hacía 12 años que no estudiaba, no al menos de forma tan rigurosa como lo demanda el posgrado. Había trabajado en casi todos los niveles: preescolar, primaria, secundaria y ahora en el nivel licenciatura. Así que, según yo, podía adaptarme al trabajo que se me solicitara. Pero pensarlo y hacerlo son cosas distintas. Estudié en el ISCEEM por recomendación de uno de mis compañeros. El inicio mismo fue accidentado, recuerdo que mientras me dirigía a la escuela para dejar mis documentos, éstos se me volaron en el camino, la plataforma para registrarme no servía y, por si fuera poco, en el trabajo los directivos no me dieron permiso de salir temprano. Me sentía frustrada, tenía un nudo en la garganta, de esos que lastiman. Esto para algunos puede resultar inocuo, pero para mí, que venía arrastrando la indecisión de muchos años, representaba un obstáculo que ponía a prueba mi determinación.

Cuando inicié el proceso me di cuenta de que no bastaba con mi buena voluntad, la verdad es que me hacían falta muchos elementos. Mi proyecto planteaba buscar una

alternativa que me permitiera desarrollar un vínculo entre la comunidad y la escuela normal. Yo quería buscar una forma en que la comunidad supiera quiénes somos y qué hacemos. Algunos comentarios iniciales a mi proyecto fueron en el sentido de que era un asunto antropológico. Esto lo escuché en la entrevista y posteriormente cuando nos dieron el curso propedéutico, hasta ese momento yo no entendía a qué se referían. Hacían énfasis en que mi trabajo era instrumental y que estaba planteado desde la perspectiva positivista. Cada vez comprendía menos lo que me decían. Yo no sabía cómo relacionar esos tres conceptos: antropológico, instrumental, positivista. Solo me preguntaba si lo que yo planteaba no se podía hacer.

Este primer replanteamiento del proyecto, no fue fácil de lograr. Los maestros hablan con elegancia, pero explican muy poco lo que dicen. Así que el inicio fue un tanto aterrador. Yo me preguntaba cómo replanteo si no logro entender exactamente cuál es la crítica. Conforme avanzaron los días y mi bloqueo mental se ahondaba no me quedó más remedio que preguntarles a los propios maestros a qué se referían. Debo decir que tampoco me la pusieron fácil. Ellos se encuentran casi siempre ocupados. Hubo profesores que no me contestaron nunca los correos electrónicos, otros me dijeron de muy buena forma que lo revisaríamos, pero nunca concretaron una fecha. Solo una maestra (la que después sería mi tutora) se sentó conmigo y me explicó a qué se refería con esos comentarios. También me dijo algo que me serviría para el resto de mi estancia: —Aquí cada maestro tiene sus propias inclinaciones, tú tendrás que aprender a distinguir qué comentarios te sirven y cuáles no —me dijo. Esta aclaración cuesta mucho hacerla consciente, porque al inicio todo me lo tomaba personal, poco a poco traté de entender que nada es neutral, que todo proviene de las propias inclinaciones de quien las emite.

Cuando reelaboré mi proyecto, me di cuenta de que esto apenas era el calentamiento. Tuve que aceptar que mis referentes teóricos eran muy escasos, que la hoja en blanco me resultaba abrumadora, que no sabía qué hacer con mis propias notas. Era muy dispersa y caía en la ambivalencia fácilmente, no sabía organizar ni mi escritura, ni mis ideas. Cada paso lo daba a tientas, llena de inseguridades.

Episodio 2. Carrera continua. Cuando estás a la mitad de una carrera larga, las piernas se adormecen, respiras con mayor dificultad, entre más esfuerzo haces sientes cómo se acelera el corazón; incluso, llegas a sentir que el pecho te va a estallar. Pero sigues,

porque estás preparada para ello, tu cuerpo ya sabe que hay que dar el siguiente paso, no importa cuánto te duelan las piernas. Hay un punto incluso en el que piensas que puedes correr infinitamente.

Prepararme para escribir fue un proceso agotador, pues como ya lo dije antes nunca fui organizada. Así que, reelaborar mi escritura era como enfrentarme a una vorágine. No hallaba un punto de inicio. Afortunadamente encontré en mi tutora a la persona apropiada para darle cauce a mi torbellino. Ella es una persona muy meticulosa. Lo primero que me pidió hacer fue comprar una libreta que usaría para anotar citas, las cuales irían acompañadas de sus respectivas referencias bibliográficas, pues decía que no tendría tiempo para regresar a releer, así que tendría que intentar captar las ideas más importantes a la primera. Me envió a diferentes bibliotecas, me recomendó autores, me hizo aprender a ser sistemática. Al principio mi tarea se reducía a entregarle citas. También me sugirió emplear una agenda, en la que anotaría las cuestiones que no debía olvidar, como fechas de entrega, lecturas importantes que se discutirían en los seminarios de tesis o aspectos a desarrollar en el trabajo de investigación. Al principio yo no entendía la casi obsesión que la maestra tenía por la sistematicidad, pero con el tiempo comprendí que en gran medida era parte de mi preparación.

Debo confesar que, a veces, lograba concretar todo lo que ella me pedía, pero en otras ocasiones, no. Me enfrentaba en cierto modo a mí misma, a mi personalidad que se resistía a tener todo organizado. También tenía otras situaciones como horarios constreñidos de trabajo, porque la familia y las actividades en el trabajo absorbían casi toda mi energía, así que incluso la ida al instituto era cansada. En muchas ocasiones sentía que estaba hecha polvo. Eran épocas en que me quedaba dormida en algunos trayectos del transporte público y más de una vez tuve que regresarme porque ya me había pasado del lugar donde debía bajar. En algunos momentos anduve como un zombi. Los ojos hundidos y el cuerpo agotado se me notaban de lejos, incluso hubo ocasiones que estuve a punto de quedarme dormida en clase por más esfuerzos que realizaba por estar atenta.

Teníamos dos sesiones; una en grupo y otra individual. En la primera mis compañeros tuvieron un papel muy importante. Digo compañeros en toda la extensión de la palabra. Pues si la fatiga la hubiese enfrentado sola seguro que en algún momento hubiera

desistido, pero ellos aminoraron los estragos del cansancio. Detalles que parecen poco importantes para otros, para mí constituyeron la conformación de un colectivo desde todos los frentes. Recuerdo que los que trabajábamos casi nunca teníamos tiempo de comer porque veníamos corriendo, pero siempre había un compañero que llevaba algo para compartir con todos. En lo que respecta a los comentarios de los trabajos de investigación siempre había cordialidad, nos interesábamos y tratábamos de hacer aportaciones.

El seminario individual también me resultó un lugar de mucha confianza. Yo no vivía el reclamo continuo de no saber escribir; por el contrario, mi tutora siempre me dio ánimos para hacerlo y la verdad es que esas sesiones me resultaban muy reconfortantes, porque yo siempre salía con un producto, con el adelanto de una página, de un párrafo, de una idea discutida. Mientras otros se quejaban de que casi nunca leían su trabajo, o que tardaban mucho tiempo en darle las recomendaciones, a mí me leían con todo detenimiento. Las notas estaban realizadas a mano con una letra clara, estética, meticulosamente trabajada, tenían distintos colores, los cuales resaltaban desde faltas de ortografía, hasta la revisión del contenido, además de las ideas incompletas o con escasa argumentación.

Las sesiones con la tutora fueron de acompañamiento todo el tiempo. Yo escribía mis ideas y ella me iba dando recomendaciones sobre cómo organizarlas, qué método utilizar al principio, qué autores consultar, cómo formar y expresar mi propia opinión y cómo ésta tendría que diferenciarse del resto. En cierto modo me ayudó a identificar mi propia voz. Este proceso fue sostenido por un trabajo constante, pues para hablar con ella, yo tenía que haber leído mucho, además de que mis citas y mis notas nunca podían faltar. De manera que, cuando nos sentáramos a escribir yo ya tenía algo que decir.

La dinámica en los coloquios no fue distinta. Se convirtieron en un momento de intersección entre pasado y presente. Me recordaban mis días de estudiante de licenciatura por los diversos eventos que se realizaban en la escuela. Así que, la preparación me inquietaba y me emocionaba al mismo tiempo. Dicen que el que expone se expone; estoy de acuerdo en ello. La exposición vulnera, pero también obliga a estar alerta. En mí tuvieron el efecto de la pausa, del replanteamiento. Estos eventos siempre me obligaron a repensar la investigación. Claro que también debo aclarar que viví el

proceso como una posibilidad de crecimiento, en gran medida por mi comité de evaluación, quienes siempre fueron muy específicos en sus recomendaciones, dudas y comentarios. Yo no viví los coloquios como escarnio público, porque, tengo que decirlo, vi a más de uno de mis compañeros atravesarlo como una especie de ajuste de cuentas en el que los miembros del comité trataban de exponer al estudiante o a otro de los miembros de comité.

Esto tal vez no es la escritura de la tesis en sí misma, pero cada una de estas situaciones intervino en el ánimo de cómo la enfrenté, y por las razones expuestas yo siempre estuve acompañada. Al principio yo solo era capaz de ver lo difícil que me resultaba. Llegué a sentir que cada nueva entrega exigía mi último aliento, pero el diálogo continuo con mi tutora, con los maestros, con mis compañeros me movilizaron sin darme cuenta. Reacomodé mis ideas y aunque sigo teniendo problemas, la sistematización me ha hecho ocuparme del contenido y, poco a poco, dejar de preocuparme por la forma.

Episodio 3. La meta. Hay un punto en la carrera en el que ya el cuerpo está tan cansado, que piensas que tal vez ya no darás el siguiente paso; es el momento en que la resistencia mental se pone a prueba, el dolor alcanza su punto máximo, pero también la idea de llegar a la meta. Estás tan cerca que no dejarás que se te escape. Para mí, la tesis tiene un proceso parecido. Hay un punto en el que ya no solo me encontré con el cansancio, también con el hastío, con el desánimo. Un punto en el que me parecía que la travesía parecía no tener fin. Había logrado ser lo más sistemática posible, había aprendido a tomar notas, a llevar una agenda, a escribir una cita, a leer con mayor comprensión del contenido, a escribir con mayor soltura, a diferenciar mi propia voz, a reescribir continuamente, a utilizar el diccionario todo el tiempo, a cuidar los detalles de cada página, aprendí que menos es más cuando se hace con detenimiento, pero el momento de cerrar la tesis el tedio es más abrumador.

El cierre fue presuroso y tedioso. Tenía en puerta el armado completo del trabajo, había que unir los fragmentos que fueron realizados en distintos momentos. Con algunos de ellos me peleé seriamente, pues mis ideas habían evolucionado y eso significaba replantear lo que ya estaba hecho. También lidié con las citas, porque algunas, sobre todo las primeras, las escribí sin anotar las referencias y no lograba encontrar algunas que me parecieran muy ilustrativas, una en particular. La cual se me volvió obsesión

localizarla, por desgracia, la encontré hasta que ya había impreso el trabajo. No sé, pero en el cierre todo me obsesionaba. Por ejemplo, hubo apartados que quería cerrar, pero al releerlos tenía la sensación de que debía replantear el contenido, pero ya no había tiempo para hacerlo. Tenía que cerrar de una vez por todas. Debo decir que vacilé mucho al intentar terminar la tesis, pero seguí, porque había que llegar a la meta.

Es la meta a la que me aferré y la que me hizo recobrar un poco de lucidez. Esperaba titularme a tiempo. La investigación iba por buen camino, lo digo no solo porque lo dijo mi tutora, que, dicho sea de paso, para mí fue muy importante que lo dijera, sino porque yo lo sentía. Me sentía cómoda con el rumbo que tomó mi trabajo de investigación. Así que había que hacer el esfuerzo por superar mis obsesiones y vacilaciones y culminarla.

Este ejercicio de retrospectiva me ha hecho pensar en muchos de los aprendizajes que me ha dejado la tesis, los cuales me acompañarán más allá de la titulación. Uno de los más importantes es recuperar la importancia de mi práctica en la escuela como profesora. Ahora soy más consciente de mis actitudes, de lo que digo, de lo que comparto, de lo que comunico a los alumnos, incluso de cómo les doy la retroalimentación de sus trabajos. Antes escribía notas sueltas que después yo misma no entendía, pero ahora sé lo importante que es un buen señalamiento. Una buena lectura puede ayudar al estudiante a direccionar sus ideas, mientras que las notas sueltas son una vaga expresión que no necesariamente ayuda a replantear el trabajo. Todas estas cuestiones que antes no veía ahora me son importantes. Concienticé, a partir de mi trabajo de tesis, lo arduo que es investigar; nunca más tomaré esta labor a la ligera cuando les deje un trabajo a mis alumnos.

Para mí, la tesis no es solo la escritura, son las vivencias, el camino recorrido, la posibilidad de dialogar con otros, el encuentro con compañeros, todo eso constituye la enorme oportunidad de reconfigurarse una misma. Aunque reconozco que el proceso está lleno de vaivenes. Es como una carrera con obstáculos, pero al superar cada uno de ellos uno crece y no puede regresar al sitio donde empezó. La tesis me hizo replantear mi lugar en el mundo, así de intenso y poderoso fue el proceso.

Primera versión realizada en abril de 2019

Versión revisada por Diana como edición final para ser expuesta en esta
investigación (2020)

5.3. Elementos encontrados en los relatos de Eduardo y Diana, según los niveles de contexto de Barkhuzein

El universo contenido en los relatos tienen multiplicidad de puntos de vista, una misma situación puede ser interpretada según la perspectiva disciplinar, pero también según la mirada del analista (Barthes, 1979), de manera que lo que se dice de un relato pasa por el tamiz de quien lo interpreta. En lo particular, me interesa el terreno donde los participantes se miran a sí mismos y los múltiples sentidos que le proporciona al verse inmersos en procesos de investigación mediado por otros; me interesan sus posibilidades de reflexión respecto a lo que viven como tesistas. Para hacerlo, al igual que en el capítulo anterior, primero he rescatado los temas que en cada párrafo se expresan vinculándolo con el nivel de contexto de Barkhuzein (2008) expuestos en el capítulo 2, así que, lo que a continuación se presentan son los cuadros donde se rescatan los relatos de Eduardo y Diana (véanse Cuadro 5.3 y Cuadro 5.4, respectivamente) para después identificar los momentos más vitales que los contienen.

Cuadro 5.3. Análisis por párrafos de la narrativa de Eduardo, según los niveles de análisis de Barkhuzein

No. de párrafo	Contexto interior	Contexto exterior inmediato	Contexto exterior
1	Reconocimiento de la forma en que la focalización en el error en el trabajo de investigación le brindó oportunidad de reflexionar sobre su práctica como profesor. Esto nos plantea una manera en la que el participante resignifica su propia experiencia vinculándola a su propia práctica.		
2	Retomar los estudios después de varios años lo hace a uno recuperar, no sin dificultades, la habilidad para la lectura y la escritura que éstos demandan.		

3	Reelaboración de cómo el error forma parte de un elemento importante de su práctica como docente.	Sus intenciones iniciales de investigación son reorientadas a otra área por recomendación de los profesores.	
4	Concientiza cómo transita entre las preocupaciones cotidianas de su práctica y las dificultades que debe enfrentar para reelaborarlas como un problema educativo, como un proceso de investigación, asunto en el que se reconoce ajeno.		
5	Plantea sus dificultades al realizar la tesis: la apropiación del nuevo vocabulario (científico), las dificultades de pasar de un tema a un objeto de estudio.		Problemas que tienen los estudiantes al enfrentarse a la lecto-escritura en la cultura académica, campos especializados del conocimiento que demanda que busquen, escriban y comuniquen conocimiento (Carlino, 2005a)
6	Concientiza sus propias dificultades al estar en un terreno desconocido, con teorías que no entiende del todo y con un propósito que todavía no tiene muy claro. Además, hay un interesante intercambio con respecto a su posición como docente: en su aula él es que el que imparte el saber y ahora está en el papel contrario.	Las recomendaciones del tutor desplazan su interés por buscar la solución al error. Expresa en cierto modo, como sus preocupaciones están guiadas por buscar alternativas de solución ante las situaciones que enfrenta en el aula.	
7	La idea del error aparece ahora como una posibilidad de construir a pesar de él. Se sabe a sí mismo con dificultades en la escritura y en lo teórico-metodológico, en comparación con sus compañeros.		
8	Resignifica cómo es que los profesores le hacen notar sus errores, lo cual lo lleva a reflexionar en las implicaciones de ese señalamiento en sus propios alumnos. Para Eduardo hay un ejercicio constante de reflexión entre lo que hace en la escuela como estudiante y en lo que hace como profesor.		
9	Ratifica las consecuencias de señalar el error de forma mordaz hacia los alumnos.	Afirma que los coloquios son un espacio de crítica por parte de los lectores, quienes, señala, se esfuerzan por ser severos en sus críticas.	
10	Reelabora cómo es que no puede verse a sí mismo alejado de su práctica como docente. La cual se hace presente de forma importante en las tareas que va realizando para su investigación. El tutor, al querer alejarlo de ello, lo coloca en un sitio ajeno.	Señala cómo el tutor va llevándolo hacia su propio campo de investigación, aunque esto implique que él se aleje de sus intereses investigativos.	
11		Expresa cómo mantiene una relación poco igualitaria con el	

		tutor, quien le da poca posibilidad de elegir la dirección de la investigación, situación que acata por supervivencia y comodidad. Lo cual implica un conflicto entre lo que el participante quiere realizar y lo que le permite el tutor.	
12	<p>Señala cómo el tiempo también es un elemento importante en el proceso de elaboración de la tesis. Cómo se ve a sí mismo inmerso en una vorágine de actividades, entre ellas subsanar la falta de conocimiento, y cómo los tiempos de entrega le arrebatan la posibilidad de reflexionar sobre lo que a él mismo le sucede.</p> <p>Esto nos deja ver cómo el tiempo para el tesista es un asunto importante, primero funciona como un verdugo que le arrebató su convivencia con la familia, lo mantiene en estrés y luego aparece presionando para hacer la entrega final.</p>		
13	Reflexiona acerca de su quehacer docente. De cómo aparece un movimiento interior que no le permitirá regresar a su práctica del mismo modo. Ha resignificado el poder de las palabras al señalar el error.		
14	Expresa que le gustaría volver a realizar otra investigación, una en la que recupere sus intereses iniciales y que no lo exponga a una reprimenda continua.		La tesis como un comienzo, no como un final. Un inicio al camino de la investigación en el que tenga la posibilidad de elaborar nuevos modos de entender su propia práctica (Gómez & Zemelman, 2006).

Elaboración propia (2021)

En gran parte de la narrativa de Eduardo se revelan los atisbos de su práctica docente, lo persiguen la voluntad de contrarrestar los problemas que se le presentan en el aula. Se le dificulta pasar por el tránsito de la ejecución de lo que realiza en el aula a la reflexión de las implicaciones que tiene lo que ocurre en ella. Al verse nuevamente como estudiante concientiza la importancia de las relaciones que se establecen entre maestro-alumno. Este hilo de reflexión lo conduce a un importante reconocimiento del rumbo que toma el manejo de la falla, en una espiral de doble movimiento donde el error le es señalado por sus profesores y que él como docente lo traslada a sus alumnos. Reconoce sus propias

dificultades para concretar una investigación a través de la tesis, pero la travesía no aniquila sus posibilidades de repensarse a sí mismo y lo lleva a desplegar reflexiones sobre su propio papel como docente.

Cuadro 5.4. Análisis por párrafos de la narrativa de Diana, según los niveles de análisis de Barkhuzein

No. de párrafo	Contexto interior	Contexto exterior inmediato	Contexto exterior
1	Reflexiona sobre los cambios que ha experimentado durante la elaboración de la tesis, una transformación que le permite reconfigurarse.		
2	Reelabora en sus reflexiones. Una de las dificultades importantes que afronta tiene que ver con “aprender a dialogar con lo que otros dicen”, atravesado primero por la extrañeza y después de mucho esfuerzo por el entendimiento.	De algún modo, las vivencias que tiene en la escuela la posibilitan para dialogar con otros, estos otros pueden ser llamados, profesores, autores y compañeros, cuyos puntos de vista le permiten nutrir su propia perspectiva y ante los cuales es difícil mostrar apertura.	
3	La tesis como un lugar, con dos vías: la de la reconfiguración y la de un proceso frustrante.		
4	Compara la tesis con una carrera. Lo cual expresa en cierto modo la relación que establece con el escrito: una especie de travesía que le demanda ciertas habilidades.		
5	Compara el calentamiento con la preparación que el cuerpo y el ánimo deben tener para iniciar estudios de posgrado. Reconoce que la escritura es una de las habilidades más difíciles de desarrollar.		
6	Plantea antecedentes de ingreso a los estudios de maestría. Menciona algunas circunstancias de vida a las que tendrá que irse adaptando.		
7	Tuvo un inicio algo atropellado en los estudios de maestría por los diferentes contratiempos que tuvo, lo cual nos habla de cómo se configuran las trayectorias de las personas en la escuela, en la que se ven a sí mismos cruzando un terreno con obstáculos que ponen a prueba su determinación.		
8		En su ingreso a la maestría su proyecto inicial de investigación le hacen observaciones entre las cuales no encuentra relación. Son conceptos que no le transmiten un sentido. Lo cual plantea no solo un bagaje de conocimiento, sino también cómo estos conceptos atraviesan una serie de juicios que todavía no logra entender.	

9		Un replanteamiento del proyecto inicial en el que todavía no sabe cuál es la crítica. Este no saber es un punto interesante, nos habla del reconocimiento de no entender aún el lenguaje que se maneja en el terreno académico y cómo le supera esa carencia. Las preguntas a profesores, en cierto modo, reflejan todavía un papel pasivo donde se espera que el profesor resuelva las dudas. También este acercamiento le da una primera impresión de quién será su tutora,	
10	Reconocimiento de sus inseguridades al realizar el proyecto de investigación: referentes teóricos escasos, ambivalencia, falta de organización de la escritura y de las ideas.		
11	El segundo episodio hace referencia a la analogía de la carrera continua.		
12		Desorganizada en la escritura, ve en su tutora la posibilidad de obtener ayuda para sistematizarla. Gracias los ejercicios que le deja la tutora comprende que la sistematicidad es una forma de prepararse para la escritura.	
13	Menciona parte de las condiciones de vida a las cuales se tuvo que adaptar debido a la necesidad de estudiar y trabajar: tiempos constreñidos y cansancio continuo.		Retomar los estudios después de muchos años implica dedicar tiempo a la lectura, aunado a las responsabilidades que tiene como adulto: trabajo, familia.
14		Resalta la importancia del papel de los compañeros entre quienes encuentra cordialidad en los comentarios de la investigación.	
15		Vive el proceso de escritura bajo la orientación de la tutora, quien tiene un papel activo: le hace recomendaciones, revisa las faltas de ortografía y el contenido y corrige los aspectos argumentativos.	
16		La tutora la apoya con recomendaciones de cómo organizar sus ideas, qué autores consultar, identificar su opinión. A diferencia de las otras narrativas, en el relato de Diana hay un seguimiento y una lectura más sistemática de sus trabajos escritos.	
17		Reconoce este acompañamiento también para el coloquio, con lectores que le hacen comentarios puntuales.	

18		Resalta la importancia del diálogo con la tutora, los maestros y los compañeros para movilizar sus ideas.	
19	Destaca la resistencia mental que se pone a prueba para concluir la tesis. Al compararla con una carrera de resistencia, la analogía consiste en que, a pesar del cansancio y el dolor físico, por lo abrumadora que pueden ser tanto la carrera como la tesis, debemos continuar hasta llegar a la meta.		
20	Reelabora cómo el proceso de cierre de la tesis lo vive con ciertas obsesiones: la de replantear, la de buscar las citas necesarias. Cuando las ideas hayan evolucionado, quizás se tenga la tentación de replantear todo el texto, pero hay que evitarla.		
21	La idea de llegar a la meta, de terminar la carrera, es lo que le proporciona la posibilidad de autoafirmarse porque sabe que es capaz de llegar a la meta.		
22	Reflexiona sobre el entrecruzamiento de las experiencias que vivió al realizar la investigación, lo cual tuvo implicaciones en cómo se ve ahora como profesora. Resignifica su actuar con los estudiantes.		La conciencia de vivir el conocimiento no como la asimilación de un contenido, sino como una forma de articular la realidad de otras maneras (Zemelman, 2006).
23	Resignifica la tesis como una posibilidad de reconfigurarse a sí misma. Lo que nos plantea cómo el proceso que vivió durante la elaboración de la tesis, y de la maestría en general, le permitió un movimiento interior, un desplazamiento que la hizo reflexionar sobre su práctica y su posición en el mundo.		Un beneficio de la relación que se establece entre investigación y educación en los docentes es que puede contribuir a potenciar la conciencia de su práctica, para criticarla y transformarla (Saavedra, González, y López, 2005).

Elaboración propia (2021)

En el relato de Diana se repiten los dilemas de enfrentarse a un terreno desconocido al empezar los estudios de maestría. El lenguaje es ajeno y hay dificultades para aprehender los conceptos que se manejan ahí y que vendrán a ser parte de la tesis que realiza. Pero a diferencia de las otras narrativas, encuentra una tutora que la acompaña en la escritura. A través de la sistematización encuentra un modo de descubrirse en la elaboración de la tesis. El proceso dialógico con los otros la lleva a reflexionar sobre su propia práctica docente. Encuentra en la analogía del tesista como corredor una manera de representar los obstáculos que afronta al elaborar la tesis, tarea para la cual también hay que prepararse intelectual,

física y emocionalmente para lo que tendrá que soportar en su propósito de alcanzar la ansiada meta.

5.3.1 Elementos vitales de las narrativas de Eduardo y Diana

Rescato cuestiones que considero prevalecen de manera importante en la trama de los relatos. A través de éstos busco encontrar puntos de análisis que nos permitan adentrarnos la forma en que los participantes atravesaron el proceso de elaboración de la tesis.

Contexto interno. En ambos relatos los estudiantes reconocen sus dificultades en la práctica de la lecto-escritura, así como su escaso conocimiento de teorías. Reelaboran su papel como profesores al verse ahora como estudiantes. Resignifican sus actitudes como docentes y reflexionan sobre las implicaciones que éstas tienen sobre sus propios alumnos. Eduardo señala de manera importante cómo la mirada inquisitiva en el error tiene consecuencias afectivas y analiza cómo es que éstas pueden disminuir las posibilidades creativas de quien recibe la crítica. En el caso de Diana, ella expresa cómo las estrategias utilizadas por su tutora la ayudaron a transitar por la tesis de una manera más organizada y sistemática y a reflexionar sobre la importancia de comentar de manera objetiva con los alumnos sus trabajos de investigación.

Para ambos el tiempo juega un papel importante. Sus vidas como tesis de posgrado avanzan con cierta presión debido a su poca disponibilidad de tiempo. Para Eduardo, una reflexión interesante es como la percepción de sentirse “sin tiempo” desencadenó en él una sensación de haber entrado en un ritmo acelerado de trabajo acelerado en el que solo quiere culminar la tesis, de manera que esta sensación no le permite pensar en lo que le está sucediendo. Para Diana, la elaboración de su tesis avanzaba en medio de una sensación de tiempo constreñido entre las diferentes actividades que realizaba y, en la víspera del cierre, la presión por “no tener tiempo” la hizo sentirse abrumada.

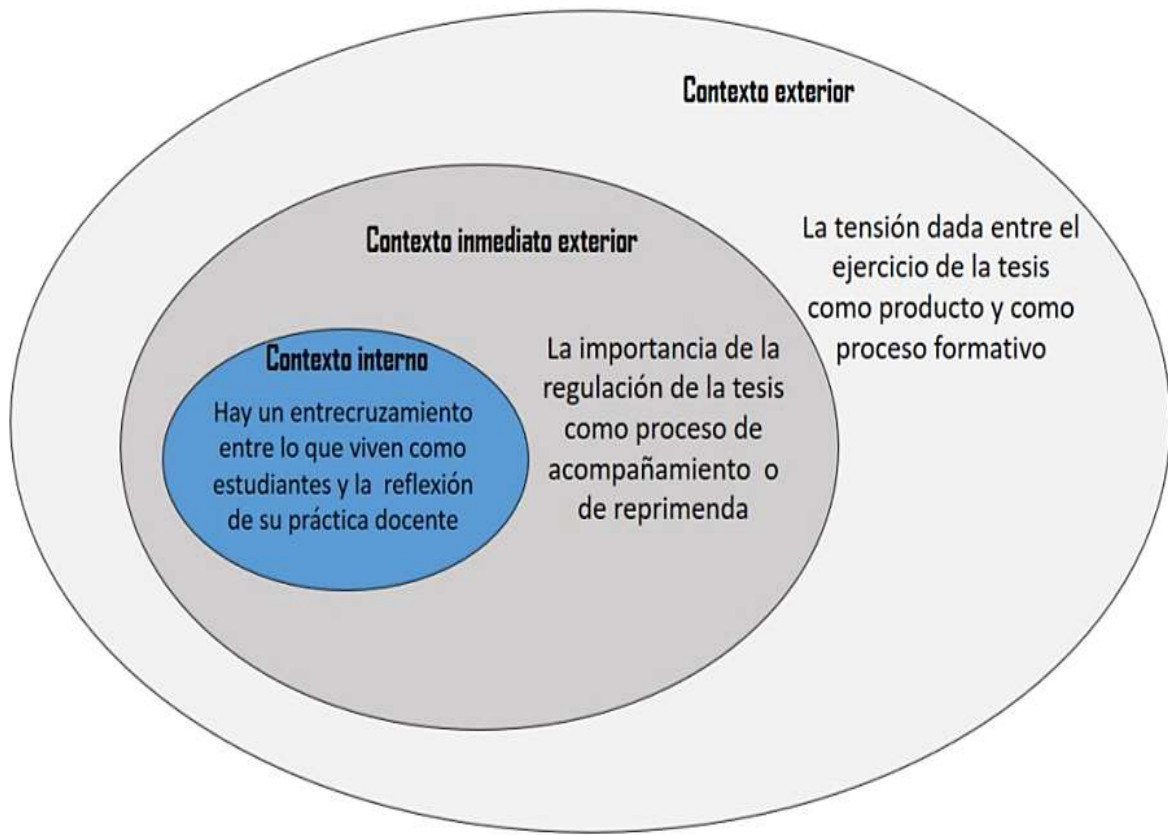
A Eduardo la imagen de “el foco en el error” le ayudó a representar las implicaciones afectivas del trato de los profesores con los alumnos. Mientras que Diana encuentra en la comparación del “tesista como corredor” una forma de representar cómo la tesis la puso a prueba de manera intelectual, física y emocional.

Contexto exterior inmediato. A pesar de que ambos tesis de pertenecen a la misma escuela y comparten varios profesores que les han dado clase, las narrativas que aportan presentan considerables diferencias. Por un lado, Eduardo señaló cómo sus intenciones iniciales de investigación se vieron reajustadas por las recomendaciones del tutor, con quien estableció una relación poco igualitaria. Acepta sus recomendaciones por supervivencia y comodidad. También plantea cómo los profesores le señalan, de manera mordaz, los errores en sus avances de la tesis, además afirma que en los coloquios los lectores parecen esforzarse por ser severos en sus críticas. Por otro lado, Diana resaltó el papel tan importante que tuvo la tutora para que ella se volviera organizada y encontrara en el trayecto de la investigación su propia voz. También señaló cómo los coloquios le significaron un proceso de replanteamiento de la investigación, esto gracias a los comentarios puntuales de sus lectores. Además de la relación cordial que vivió con sus compañeros. Todas estas circunstancias le ayudaron a recorrer el camino de la tesis de una forma más acompañada y menos tortuosa que para el resto de los participantes.

Contexto externo. En ambas narrativas encontramos la tensión dada entre la tesis como producto o como proceso formativo. En la posición de ver la tesis como un producto predomina la preocupación por entregar a tiempo el objeto, el texto se vuelve un instrumento para culminar el tránsito por esta senda y obtener el bien que trae consigo la obtención del grado; pero también en ambas narrativas se alcanzan a vislumbrar bosquejos de un proceso formativo, en tanto que el ejercicio que se articula deriva en reflexiones importantes sobre su práctica docente.

En un ejercicio de síntesis para especificar los puntos más vitales de las narrativas de Eduardo y Diana se presenta el siguiente apoyo visual (véase Esquema 5.1):

Esquema 5.1. Elementos vitales en los relatos de Eduardo y Diana, según los niveles de contexto de Barkhuzein



Elaboración propia (2021)

Al igual que en el capítulo anterior, retomo la analogía con una obra literaria para hacer un ejercicio intertextual que me permita expresar a la luz de otros textos la experiencia que viven los tesistas. Debo confesar que en el caso de Eduardo me pareció un ejercicio desafiante relacionarlo con algún tema similar narrado en cualquier obra literaria, no encontré en mi bagaje obra alguna que representara de manera expresa la analogía que propone.

A continuación, se presenta una serie de reflexiones con base en las analogías de nuestros participantes relacionados con una obra literaria.

5.3.2 El foco en el error. El gesto educativo contenido en la revisión de la tesis

Para analizar la frase que reiteradamente nos propone Eduardo en su relato recurriremos al igual que en las otras narrativas de una obra literaria. Como ya mencioné, me resultó complicado encontrar alguna obra que pudiera relacionar con la problemática que plantea nuestro participante. Espero que la que he elegido logre expresar al menos en parte uno de los puntos centrales del análisis que propongo.

Stoner, una novela del autor John Williams publicada en 1965, narra la historia de un estudiante, hijo único de una familia de granjeros, que es enviado a estudiar agricultura a la Universidad de Missouri. La novela va narrando la vida cotidiana de este personaje, poco sociable que mantiene un matrimonio infeliz y que arrastra a su hija a esa infelicidad, pero mantiene con dignidad su labor como profesor en la Universidad a donde un día llegó como estudiante. De toda la trama me interesa resaltar un evento que se encuentra casi al inicio de la novela.

Stoner es un joven sencillo, hijo de agricultores, cuyo único destino posible sería el de ser agricultor. Sus padres deciden enviarlo a la universidad para que estudie agricultura con la expectativa de que un día regrese a su hogar a poner en práctica el conocimiento adquirido. Pero en el segundo año se encuentra con que tiene que cursar un semestre de literatura inglesa. Lo cual representó un verdadero problema, pues no entendía nada de lo que se hablaba ahí:

Sentía que no podría sobrellevar el estudio como lo hacía en sus otras asignaturas. A pesar de que recordaba a los autores y sus obras [...] leía y releía sus apuntes de literatura con tanta frecuencia que su trabajo en otras asignaturas empezó a resentirse y, con todo, las palabras que leía eran solo palabras y no podía ver la utilidad de lo que hacía.

(Williams, s/a: 14)

Esas vivencias son parecidas a las de Eduardo cuando inició sus estudios de maestría. Le asiste la intención de resolver asuntos prácticos de las situaciones que se le presentan en el aula y también tiene una sensación de no entender el lenguaje que se habla allí. Lo primero

se explica, en parte, a que en los últimos años la oferta educativa dirigida a los docentes se ha inclinado a cursos de actualización, talleres y diplomados que se reproducen de manera mecánica y en cascada —impartidos por un grupo de profesionales elegidos previamente para transmitir el curso a otros docentes—, mientras que la investigación educativa se ha mantenido en un bajo perfil (Vargas, 2020) el esfuerzo por la formación permanente terminó en una lógica de credencialización para lograr estímulos económicos y no necesariamente una superación, dando como resultado una masificación de los estudios de posgrado, muchos de los cuales se imparten sin cubrir las condiciones académicas necesarias (Moreno, 2003). Esto ha sido aprovechado por escuelas privadas cuyas instalaciones y servicios han proliferado sin contar con la mínima calidad académica (Díaz-Barriga, 2016). El discurso que ha imperado tiene que ver con que los docentes mejoren los resultados de enseñanza, pero pocos impulsos han tenido las ofertas educativas que planteen procesos formativos que posibiliten ampliar la reflexión sobre el quehacer que realizan (Gómez y Zemelman, 2006).

Regresando con el personaje de Williams, sucede que en alguna ocasión cuando estaba en una clase de literatura, el profesor le pregunta por lo que quiere decir Shakespeare en cierto soneto. El estudiante se bloqueó y se quedó sin voz luego de haber escuchado al profesor leer el poema para que diera la respuesta y no fue capaz de articular una sola frase para responder. A partir de este momento algo le sucedió, aquello retumbó en él de un modo inaudito, lo cual lo llevó a experimentar un cambio inusitado, después de aquel evento cambió las materias de agricultura por las de filosofía, griego, latín, literatura y se dispuso a descubrir, con mucho esfuerzo, un mundo que no conocía. Un par de años más tarde el profesor lo llamó para preguntarle qué iba a hacer cuando se graduara, Stoner no lo sabía, pero en algún momento de las recomendaciones que le hizo el profesor, le dijo: “¿aún no se comprende a sí mismo? Usted va a ser profesor [...]. Usted está enamorado, así de sencillo” (Williams, s/a: 25).

Este acto de sentirse ajeno, para luego pasar a un estado donde se nos revela un mundo, es en gran medida lo que les pasa a nuestros participantes. Ambos transitan de un estado de no entender, de no pertenecer, a tener la posibilidad de encontrar en el trayecto la forma de dirigir sus reflexiones hacia su práctica docente. Las condiciones de tránsito por la senda de la tesis son distintas para cada uno de ellos. Eduardo señala como el énfasis en el error de su

trabajo de investigación le mostró un gesto atroz de la revisión de la tesis. Esta actitud no era diferente en los coloquios, en los que también se siente expuesto ante los comentarios severos que le expresan sus lectores. Mientras que, para Diana la revisión de la tesis le significó una especie de bienvenida a ese mundo, gracias al acompañamiento de la tutora, las notas meticulosamente realizadas le generaron la sensación de que su trabajo era leído con atención. Entiende y responde a los comentarios que le hacen, esto le permite diferenciar su voz de la de las personas con quienes dialoga, a raíz de eso toma conciencia de la importancia de la labor que tiene la revisión en los trabajos de los estudiantes.

Esto plantea una serie de preguntas en torno al papel que tiene la revisión de la tesis, cómo se establece y en qué contribuye a la configuración del proceso que experimentan los estudiantes. El Reglamento General de Estudios de Posgrado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (actualizado en 2018) establece en su artículo segundo que la enseñanza en el nivel superior tiene el propósito de “profundizar, reforzar y ampliar la formación de profesionales, investigadores y docentes” (2018: 2), y el Reglamento para obtener el grado de maestro (a) en investigación de la educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (actualización del 2018: 8) establece que la elaboración del trabajo final deberá contar con los siguientes elementos:

- I. Tener vinculación con algún campo de conocimiento del plan de estudios.
- II. Plantear la problemática educativa correspondiente.
- III. Desarrollar los diferentes capítulos del tema o problema de estudio, con una argumentación o exposición crítica fundamentada.
- IV. Describir el diseño metodológico que subyace a su elaboración.
- V. Exponer el impacto, así como las conclusiones o resultados que se hayan obtenido.
- VI. Señalar las fuentes consultadas.
- VII. Tener una extensión de entre 70 cuartillas como mínimo, y 200 como máximo, sin contabilizar anexos.

De acuerdo con la normativa vigente, al menos en el punto II el proceso que vive el estudiante apela a la formación, ello implica una relación del sujeto con el conocimiento y el contexto que lo envuelve (Saavedra, 2005) que piensa, analiza y critica la realidad desde su propia historia (Gómez, 2006), esto es, pensar en el sujeto que se forma como un sujeto cognoscente, capaz de plantearse interrogantes, que articula el conocimiento con la posibilidad de abrir su pensamiento para entablar en diferentes sentidos otra relación con su contexto (Zemelman, 2012). De manera que la elaboración de la tesis atraviesa un proceso complejo que va más allá de la acumulación de información o de conceptos, se trata de un sujeto que razona de forma creciente hacia su propia concepción del mundo.

Por tanto, si planteamos la revisión como un elemento que propicia a la formación de un sujeto cognoscente, la focalización en el error reduce el ejercicio a un asunto instrumental, que se agota en la función de corrección, pero que poco aporta al proceso formativo del estudiante. Ello implica pensar en el gesto educativo contenido en la revisión de la tesis (véase Ilustración 5.1).

Ilustración 5.1 El foco en el error. El gesto educativo expresado en la revisión de la tesis

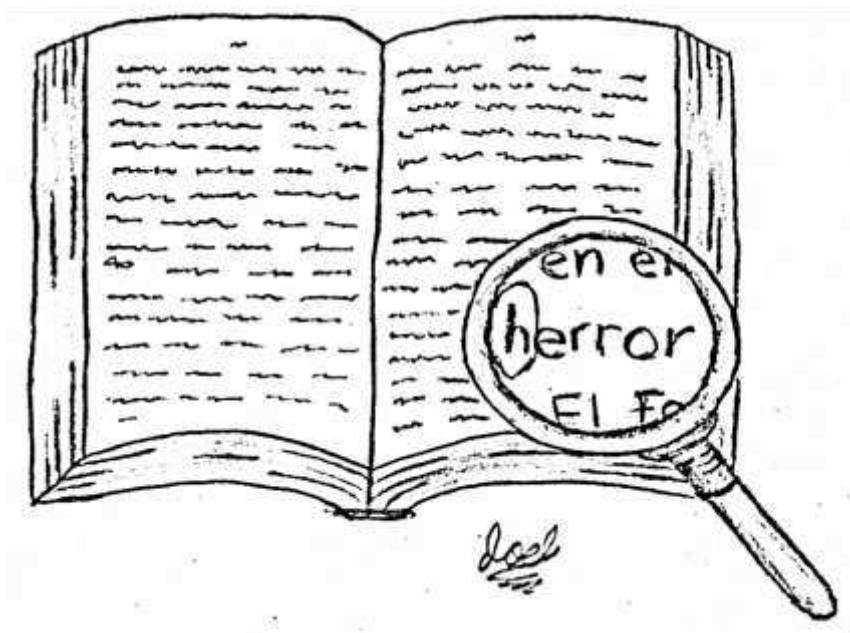


Ilustración elaborada para esta investigación por Joel Pedroza Pérez (2021)

La revisión es una manera de abordar los señalamientos, los cuales derivan en una bienvenida al ejercicio de la investigación o en una reprimenda. Ello implica pensar en la manera en que se entabla la relación entre profesor-estudiante en torno a la orientación de la tesis, las maneras encierran prácticas, formas de ser y de hacer, encarna el modo en que cada uno da vida a las reglas que se heredan y se aprenden en una comunidad (Larrosa y Rechia, 2018).

El acompañamiento en la elaboración de una tesis, involucra pensar en la forma en la que los docentes encaran la enseñanza de la investigación. Los lectores, al limitar su trabajo al simple acto de señalar los errores que cometen los tesistas propician lo que indica Morán (2016) con respecto al papel pasivo que asumen los estudiantes ante las circunstancias que se les imponen, en las que el profesor a cargo en lugar de estimular termina por reprimir su potencial y energías creativas.

Al plantear la revisión de la tesis como un gesto educativo hacemos referencia a la manera en que los lectores realizan el acompañamiento no desde el contenido sino desde la forma gestual en que se comunican con el estudiante. Un gesto encierra mensajes que pueden ser sutiles, pero cuya presencia tiene efectos. Las muecas, los movimientos de hombros, la ceja arqueada, señalan formas y maneras de hacerle llegar el mensaje a otra persona. Al señalar que es educativo, me refiero al vínculo que tienen el tutor y los lectores con la acción educativa que implica acompañar al otro en su aproximación al quehacer científico. Pero, para que el gesto educativo tenga lugar, habría que pensar en lo que propone Skliar cuando invita a considerar a la educación como un encuentro que les sucede a dos personas:

Habría que decir que la educación tiene que ver con una responsabilidad y el “deseo de convivencia” que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia. Responsabilidad y deseo por un deseo de convivencia educativa que sienta y piense la transmisión no solo como un pasaje de un saber de un uno para otro (como si se tratara de un acto de desigualdad de inteligencias desde quien sabe el saber hacia quien no lo sabe), sino de aquello que ocurre en uno y en el otro (es decir, que en vez de ser un acto de desigualdad es, quizá un arte de la distancia). Y una responsabilidad y un deseo por una

tarea que, entonces, no se torna ni obsesiva ni complaciente, ni suplicante con la presencia del otro.

(Skliar, 2010: 109)

Si pensamos en un novato que comienza a adentrarse en el mundo académico, que tiene frente a sí a un experto con un largo recorrido por ese ámbito, resultará difícil que salga ileso de los señalamientos, orientaciones o replanteamientos sugeridos a la tesis, si solo se piensa en el error. Por el contrario, si la revisión de la tesis es asumida como un proceso donde profesor y estudiante mantienen un diálogo abierto sobre lo que implica investigar, entonces tiene lugar un encuentro en el que se configuran identidades a partir de la diversidad y en consideración del otro, cuestiones que subyacen a la relación que se entabla con los demás, que lleva a los sujetos a un encuentro en donde ambos están interpelados, en lugar de a la pasividad, a la indiferencia o al desdén (Skliar, 2008). Como sucede con Diana, para quien el gesto de la revisión se convierte en educativo en la medida que la posibilita a dialogar de forma permanente con la tutora, este importante puente le permite generar un encuentro a través del cual ella va asumiendo un papel cada vez más activo, sistemático y reflexivo, esto la lleva a reconfigurarse.

El encuentro educativo permite favorecer el *enamoramiento* al que hace alusión el personaje de la novela de referencia. Si Stoner, fue capaz de entrar en un mundo que no entendía, es en gran medida a que en su camino descubrió su pasión por la literatura inglesa. Este acto pasional encierra la acción de propiciar en los alumnos el gusto por lo que estudian, lo cual implica hacer investigación más allá de la utilidad que tenga lo que se investiga. Habría entonces que propiciar encuentros que despierten pasiones por el conocimiento, por la reflexión, por hacerse preguntas, por encontrar en el trayecto un ejercicio intelectual estimulante y no un ejercicio que se encuentre bajo la premura de la entrega de un producto.

5.3.3 La carrera del tesista

La analogía de nuestra última participante en la que compara la acción de correr con la elaboración de su tesis, o de manera más extensiva con la de cursar una maestría, tiene que

ver con la forma en la que se identifican los obstáculos que atraviesa, sabiendo que en el trayecto se pone en juego el intelecto, la emoción y el cuerpo. La comparación plantea considerar el desgaste que requiere para salir adelante en dicha tarea. Una obra que hace alusión a la influencia que tiene correr en otras esferas de la vida es el libro *De que hablo cuando hablo de correr* de Haruki Murakami publicado en 2007. El libro contiene las reflexiones de un escritor que le gusta correr. En el trayecto va contando cómo se preparó para hacer frente a distintos maratones, en los que el cuerpo se ve desgastado, atrofiado en algunos momentos y fortalecido con cada paso que da. Esta preparación ardua y cansada revitaliza su labor profesional: la escritura. Se trata de una serie de recomendaciones que al tiempo que cuenta los embates de correr, reflexiona sobre lo que le exige escribir:

Tengo que tomar el cincel y el martillo e ir picando poco a poco el suelo rocoso hasta abrir un profundo boquete; si no, no consigo llegar al manantial de la creatividad. Escribir una novela me exige malgastar mucha fuerza física. Me cuesta tiempo y esfuerzo. Cada vez que me propongo escribir una novela, tengo que empezar a cavar un nuevo agujero desde el principio.

(Murakami, 2007: 31)

Para Diana la tesis exige un gran esfuerzo, en el que una lucha tiene lugar, la de enfrentarse a sí misma, a sus hábitos, a su determinación, al cansancio acumulado, a la reducción de espacios personales y familiares, a su manera de pensar. La tesis le demanda una preparación continua y, es que, como indica Hernández y Quesada “es erróneo pensar que los alumnos llegan a la universidad terminados en cuanto a su manejo del lenguaje” [esto aplica también para los niveles de posgrado] los usos que les exige el lenguaje son distintos. Las prácticas de lenguaje a nivel universitario exigen del estudiante dejar de verse como un mero transmisor de información e ideas ajenas (a través de resúmenes, monografías y exposiciones) y comenzar a mirarse como un crítico y constructor de ideas” (2020: 42). Tal vez en ningún otro escrito escolar se evidencia la necesidad de este cambio de postura. Lo cual invoca a considerar la tesis como un importante ejercicio que abona a la formación docente a través de la investigación. Ello implica pensarla como una acción intelectual con sentido epistémico, a través de la cual se rescata la relación que establecen los docentes con el conocimiento, su realidad y su práctica. Pensar la formación desde una perspectiva

epistémica supone considerarla como la posibilidad de “construir relaciones de conocimiento y de apropiación de la realidad, en una perspectiva creativa” (Saavedra, 2005: 46).

La tesis en investigación educativa emergida desde los profesores de educación básica es un importante ejercicio para que encuentren un espacio para interpretar la realidad en la que viven, es un estupendo reto para reconfigurar la manera de pensar y de pensarse. Abona a crear relaciones concretas con su propia práctica, para posibilitar cambios de postura y potenciar nuevas maneras de entenderla. Ello, implica concebir la tesis como un proceso formativo, que involucra la configuración de un sujeto cognoscente capaz de pensar su realidad a la luz del conocimiento, para reflexionar sobre su práctica y actuar en consecuencia (Saavedra, 2005). Es cierto que esto demanda que los estudiantes enfrenten tareas a las que tal vez la vida académica anterior no los ha expuesto, y, por tanto, emerge cierta incertidumbre de cómo recorrer dicha travesía. En ese tenor descubrir las bondades de la tesis no es nada sencillo. Los relatos expuestos nos expresan que atraviesan serias dificultades. Para ilustrar dichos obstáculos, recorro a la analogía de nuestra última participante, pero en consonancia de lo que he expuesto en el decurso de este trabajo, sostengo que no solo depende del tesista, sino que pertenece a un entretejido social en la que los obstáculos son impedimentos de cómo se vive el proceso, y que hay que trascender para convertir el ejercicio de la tesis de un requisito a un proceso formativo (véase Ilustración 5.2). De las experiencias obtenidas es posible identificar al menos cuatro puntos que hay que reflexionar:

Ilustración 5.2 La carrera del tesista

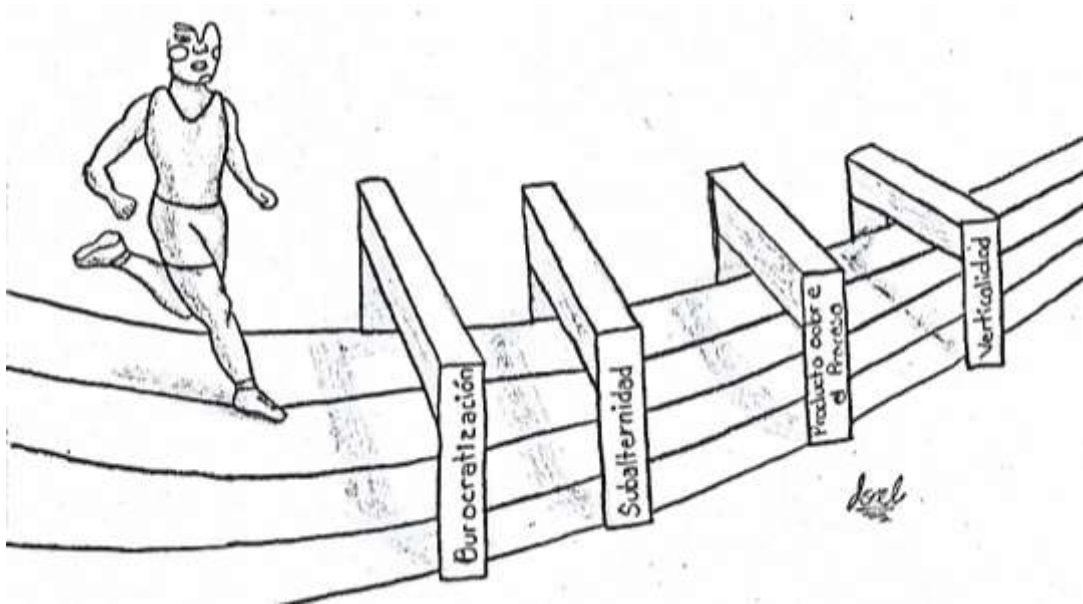


Ilustración elaborada para esta investigación por Joel Pedroza Pérez (2021)

- 1. Trascender la burocratización detrás de la tesis.** La elaboración de la tesis está supeditada a la cobertura de una serie de requisitos que la institución impone como normas para obtener un título; en términos de Weber, la burocratización es una de las formas más racionales de la dominación, se designan con precisión tareas y procedimientos que encuentran sus condiciones más favorables en la deshumanización (Weber, 2002). Esto es lo que debe cumplirse bajo el estatuto de la autoridad que no contempla como personas a los sujetos en quienes recae la norma. Esto implica que el resultado se imponga sobre los procesos. El espíritu de búsqueda por el conocimiento y una mejor comprensión de la realidad se ve disminuido ante la importancia de presentar un producto terminado, en muchas ocasiones bajo la persecución de afianzar prestigio, en la mejora de resultados en procesos de evaluación o el interés por la credencialización, pero que no deriva en un despliegue de equipos de investigación que ayuden a afianzar y avanzar los campos al que se insertan los estudiantes a través de la tesis.

En el caso específico del Instituto donde se llevó a cabo el estudio, el cual está dirigido a que los profesores que laboran en los niveles de educación básica se acerquen a la investigación educativa, abre una ventana al acontecer de las experiencias que afrontan los docentes. Sus intereses investigativos reflejan un acercamiento a las inquietudes y preocupaciones que emergen en su tránsito como trabajadores de la educación. Lamentablemente, muchas de esas investigaciones, terminan siendo abandonadas por sus propios creadores quienes no continúan trayectos como investigadores, esto aunado a que, tampoco encuentran estímulos para conformar o integrarse a equipos de investigación, ni un Estado que los considere como elemento importante en el diseño de las políticas públicas. Este problema de falta de apoyo a la investigación, no es privativo del ISCEEM, Zemelman (2013) afirma que la investigación y la formación profesional en la educación superior enfrentan el abandono creciente en cuanto al apoyo financiero. Analiza el caso de los centros de investigación en Ciencias Naturales, las cuales se ven desplazadas por investigadores de empresas transnacionales, o bien por institutos financiados por grupos empresariales ante los cuales no tienen posibilidad de competir porque no se les da la oportunidad. La Reforma Educativa implantada en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto, constituye otro ejemplo de cómo esto se replica también en la investigación educativa. Autores como Navarro (2013), Aboites (2013) y Hernández (2013) señalan que organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y asociaciones financiadas por empresarios como “Mexicanos Primero” tuvieron un papel importante en la toma de decisiones del sistema educativo nacional para ejecutar la reforma educativa de 2013, dejando así en segundo plano a importantes institutos de educación pública como El Colegio de México, el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación de Estudios Avanzados, el IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación), la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana y el mismo ISCEEM. De manera que, presentar el ejercicio de investigación como un requisito para obtener la titulación, conlleva la desventaja de implementarla como una camisa de fuerza que no encuentra estímulos, ni financieros ni políticos, que permitan consolidarla.

La tesis como proceso formativo requiere trascender el requisito y los trámites burocráticos que implica la titulación, para evitar caer en lo que Zemelman (2013) denomina la *rutinización de la función docente* que se da en el nivel superior, a consecuencia de que los docentes no investigan y los investigadores no enseñan, éstos últimos se ocupan de producir (bajo la lógica de cumplir con la entrega, porque tienen que cubrir ciertos requisitos), pero que no necesariamente enuncian estrategias de investigación que se realizan en sus instituciones. Por lo cual, el proceso de investigar no se vincula con el de enseñar. Esto se observa claramente en la saturación de actividades que tienen los docentes de posgrado. En el caso específico del ISCEEM, el investigador se ocupa de la docencia, pero padecen el problema de estar sobrecargados de otras actividades; la docencia es solo una de todas ellas y no siempre ocupa el lugar central. Esto hace más difícil que desarrollen estrategias de enseñanza en relación con el quehacer científico. Por otro lado, los estudiantes también atraviesan este proceso de rutinización, se muestran pasivos ante los retos que les demanda el ejercicio de investigación y solo esperan concluir con el trabajo para obtener el título, pero no logran establecer una relación sostenida con el conocimiento que les ayude a construir estrategias de aprendizaje sobre cómo investigar. La rutinización hace que el ejercicio formativo que está involucrado en la tesis, se deshumanice y se convierta en un ejercicio burocrático que hay que realizar como tarea obligada y de la cual hay que salir pronto. De manera que la tesis se convierte en un producto para entregar.

Lo burocrático también recae en los mecanismos que se despliegan para llevar a cabo su realización en términos organizativos. En el caso de nuestros participantes esto se puede evidenciar a través de procesos que se llevan a cabo en la escuela en los que al menos en los casos de Valeria, Jazmín y Eduardo atraviesan por lo que Bourdieu denomina violencia simbólica “una forma suave y larvada que adopta la violencia cuando la violencia abierta es imposible” (2007: 215), ésta se ejerce en la medida que se aceptan ciertas condiciones de poder en ausencia de aquellos que están sometidos, debido a que han sido interiorizadas y legitimadas socialmente (Bourdieu y Wacquant, 1995). Parece invisible, al haber sido naturalizada tanto en lo social, como

en el cuerpo (Flachsland, 2003). La tesis al ser un texto que atraviesa la regulación de diferentes actores no escapa a esta circunstancia, existen actitudes que se han naturalizado convirtiéndose en parte de las situaciones cotidianas ocasionando impotencia en los tesistas. En el caso de nuestras participantes expresan diferentes momentos en las que atraviesan violencia simbólica, las cuales se encuentran en cierto modo naturalizadas por la comunidad escolar.

Un ejemplo claro, son los procesos de ingreso al programa de posgrado. Valeria manifiesta en su narrativa como la escuela recurre a mecanismos de selección en los que pretende hacerse notar como inalcanzable frente a los aspirantes. Esto se traduce en actitudes intimidatorias en las que se le hace sentir al estudiante que no tiene el suficiente nivel para ingresar. Esto también se refleja en los procesos burocráticos para cambio de tutor, en el que hay poco acompañamiento por parte de la escuela y, en el que se le atiborra de cuestiones administrativas en la que deben manifestar razones de cambio diplomáticas, donde no debe exponerse la relación poco empática que se genera con los tutores.

Otro ejemplo, son los coloquios. Para ambas tesistas la disertación pública de su investigación se convierte en una especie de exposición en la que se ven vulneradas. Esto es socialmente aceptado entre los miembros de la comunidad. Se acepta que la crítica en torno a las investigaciones atraviesa una relación asimétrica, los lectores tienen la voz autorizada para designar cuáles son las mejores orientaciones en un terreno poco negociable en el que, los tesistas no pueden contestar. No se trata de un diálogo de todas las partes involucradas, sino de una forma pública de dar indicaciones con respecto al trabajo de investigación, en las que se expone al estudiante. A esto hay que agregar que, si se presentan diferencias entre los lectores, es el tesista quien tendrá que buscar la manera de articular dichas diferencias, debido a que son escasos los espacios en los que todo el comité interactúa.

Trascender el aspecto burocrático de la tesis, implica pensar en las relaciones que se gestan en su elaboración como un proceso formativo, en el que estudiantes y docentes

compartan y dialoguen de manera sostenida no en la persecución de la entrega de un producto, sino en la curiosidad, en el deseo de entender los problemas que afrontan [en este caso, los docentes] en el ejercicio de su profesión y la relación que guarda con el conocimiento, de una manera más igualitaria, donde las voces de los estudiantes no atraviesen por el silenciamiento (Hernández, 2017) en el que, más bien, les signifique un encuentro educativo. En ese sentido, lo importante no es el producto, sino generar experiencias de investigación que aliente a los estudiantes a continuar investigando, a veces incluso en defensa del derecho de ejercer la investigación desde los espacios públicos aún en detrimento de la escasez de recursos (Zemelman, 2013).

2. **Contrarrestar la subalternidad de la que vienen los docentes.** De acuerdo con Saavedra, González y López (2005) los profesores están condicionados a cumplir funciones de intermediación, para reproducir en el aula el discurso educativo dominante. El ejercicio de la investigación convoca a romper esta condición en la medida en que los docentes toman distancia de sus prácticas para tomar conciencia sobre ellas, pensarlas y transformarlas “esto requiere saber pensar el saber” (Saavedra, González y López, 2005: 23). La tesis como un proceso formativo, implica rupturas, lo que Bachelard nombra obstáculos epistemológicos, romper con el sentido común para formar conocimiento a la luz de la razón “en efecto, se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización” (2000: 15). De acuerdo con este autor, se trata de un proceso de mutación en el que se contradice lo que se ha pensado en el pasado, considerando que “la necesidad de conocimiento se opone en absoluto a la opinión” (2000:16), en todo caso legitima la opinión en la razón. Los tesis de posgrado se enfrentan al reconocimiento de su mundo visto a la luz de un mundo desconocido. Esto implica romper con ciertas formas de pensar, las cuales se reconfiguran a la luz de los procesos de reflexión que se despliegan en la tesis. Al analizar e interpretar las circunstancias del contexto en el que se desenvuelven, se ven a sí mismos no solo como individuos inmersos en prácticas aisladas, sino como sujetos sociales, que se reconfiguran mediante la identificación de las relaciones que

sostienen con otros, que se piensan a sí mismos en un plano distinto porque problematizan la realidad, y se reconocen con posibilidades de incidir en ella (Zemelman, 2011).

3. **Trascender los resultados de investigación a aprender de los procesos que viven quienes investigan.** Esto requiere la comprensión de que la enseñanza-aprendizaje de la ciencia, no se interesa solo de los resultados de la investigación sino en la comprensión del proceso que experimentan los involucrados. Depende de recrear experiencias significativas que acrecienten las posibilidades del nuevo investigador en la actividad de la razón y en la producción del conocimiento (Morán, 1993). De acuerdo con Vargas (2015), la investigación implica valorar el acto de investigar más allá del acto operativo, conlleva a crear condiciones intencionadas de formación. El autor propone la estrategia *acompañamiento formativo* como una manera de llevar a los asesorados y a los responsables de dicha asesoría a tomar conciencia del proceso en el que participan en beneficio de la formación y la autoformación, en donde unos se preparan para la investigación y otros para enseñar a investigar. Lo cual implica un interesante giro en la enseñanza-aprendizaje de la investigación, pues al mismo tiempo que se reconoce que el proceso genera vínculos entre sujetos en el cual ambos se nutren de la relación que sostienen, permite observar la enseñanza de la investigación desde un terreno menos vertical y más horizontal. De manera que no es tan importante aproximar al estudiante para que obtenga resultados, sino hacerlo consciente del proceso que está viviendo: el acto pedagógico de aprender a investigar. De acuerdo con Morán, esto conlleva a una relación directa entre docencia e investigación, cuyos quehaceres sobrepasan lo improvisado, intuitivo y rutinario a un ejercicio intencionado que despierte la curiosidad, la capacidad de sorpresa, la criticidad a través de situaciones de aprendizaje significativas (Morán, 2003).
4. **Trascender de la verticalidad a la horizontalidad de la enseñanza del quehacer científico.** En las narrativas expuestas se reflejan relaciones poco igualitarias entre el binomio tutor-tesista, consecuencia de ello es el poco margen de decisión que tienen, como es en el caso de Valeria, Jazmín y Eduardo. Esto es lo que Freire (2002)

denomina *educación bancaria* “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios, y el educador, quien deposita” (Freire: 2002: 76). En ésta, los educandos tienen poco margen de acción, pues se les considera como depósitos que guardan y archivan de forma pasiva lo que se les transmite, se les entrega o se les da. Este tipo de educación se sostiene en una relación vertical que coloca a unos como opresores, dueños del saber y a otros como oprimidos e ignorantes. La tarea de investigar entonces recae en un asunto superficial de la investigación, donde se siguen ciertos pasos para llevarla a cabo, pero no conduce a la formulación de nuevas preguntas, ni le asiste la posibilidad de transformar la manera de pensarse en el mundo. De acuerdo con este autor trascender a la horizontalidad implica establecer una nueva relación entre educador y educando en el que “ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire, 2002: 90). Esto implicaría cambiar la forma en que tanto estudiantes como docentes asumen el ejercicio, no como una mera transmisión sino como una circulación de saberes en las que ambos aprenden y resignifican su realidad, para entenderla y transformarla. Según Freire, ello requiere al menos de dos elementos: el diálogo y la acción problematizadora. A través del primero se comparte la reflexión, pues en la pronunciación de unos y otros ambos pronuncian el mundo; la segunda, porque solo en el reconocimiento de las problemáticas se rompe con los esquemas de la educación vertical y se reconoce que educadores y educandos sostienen una relación en la que ambos —sujetos cognoscentes frente al objeto cognoscible— se nutren. El desafío no está en lograr la transmisión del conocimiento, sino en lograr la comprensión del mundo, una comprensión que nos permita criticarlo y encararlo de modos distintos y menos alienables. El acto de investigar desde la perspectiva de sujetos que están siempre aprendiendo permite encontrar nuevas formas de interpretar la realidad y de interpretarse a sí mismos en esa realidad para criticarla, rehacerla y, en la medida de lo posible, transformarla.

Pensar en la tesis como parte de un proceso formativo implica desplazarse del requisito burocrático para transitar a la configuración de verdaderos deseos de conocimiento, en el que los sujetos involucrados configuren múltiples y variadas experiencias alrededor del quehacer científico, en cuyo proceso los involucrados se vean a sí mismos como sujetos que siguen aprendiendo, que están más preocupados por el proceso que viven, que por la entrega del producto. Su relación se sostiene en el diálogo, el encuentro y el acompañamiento, en una relación horizontal, que permite la reconfiguración de ellos mismos, nunca en detrimento del otro.

A lo largo de estos dos capítulos he tratado de analizar los obstáculos de la tesis y no necesariamente del tesista. Es evidente que cada tesista se visualiza a sí mismo enfrentando sus propios debates internos, pero he tratado de evidenciar que éstos no son del todo individuales, sino que trascienden a una dimensión social, por lo que resulta insuficiente expresar las dificultades de la tesis solo en función de las deficiencias formativas que persisten en los estudiantes. Las experiencias presentadas en este trabajo nos ayudan a pensar en las estructuras de organización que condicionan las maneras en que los estudiantes afrontan el ejercicio de la tesis.

TERCERA PARTE

EL TERRENO DE LA TESIS

Reflexiones sobre la experiencia de los tesistas

La reacción cuando decimos <<tesis>> es un poco parecida a la tribulación. A menudo aparece una mueca acompañada de un difícil “¡ahí va!”. ¿Qué significa recorrer su proceso, de qué modo irrumpe, altera o desafía a los estudiantes? Como lo hemos podido ver a lo largo de esta investigación ser tesista conlleva una interesante experiencia educativa en la que el estudiante se sienta vulnerado, expuesto. Las experiencias educativas de los tesistas no solo nos hablan de su travesía individual como estudiantes, sino también de la escuela, de la forma en que se organiza el ejercicio de la *escritura* en un espacio-tiempo determinado, en medio de una compleja trama donde se articulan saberes, los cuales atraviesan tanto por una dimensión ética, como por una dimensión práctica, en las que se observa cómo los docentes y estudiantes corporeizan ese saber (Puiggrós y Marengo, 2013)

Pensar en la tesis, tiene que ver con un texto poco accesible, casi inaccesible para algunos ¿Qué significa que se establezca como un requisito de titulación? ¿Cómo sostienen las escuelas el sentido obligatorio con la responsabilidad que conlleva esto? ¿Qué implica que se encuentre regulada por diferentes actores, cada uno con sus particularidades? ¿Qué se vulnera cuando la obsesión está en los resultados o la culminación del producto y se descuida el aspecto formativo? Como importante ejercicio de interpretación, ¿qué inaugura en los estudiantes, qué posibilidades brinda para el mejoramiento de la escritura, para la formación, y en la manera en que un colectivo educativo se reúne como parte del ejercicio conjunto de pensar e interpretar la realidad? Todas estas interrogantes son parte de un entramado de cavilaciones que nos permiten pensar en la tesis como un terreno pedregoso, en el que todavía tenemos muchas reflexiones que hacer sobre lo que implica ser tesista.

En este apartado se aborda el tema de la tesis como una zona en la que se condensan ciertos elementos, que tienen dificultades para concretarse, en los que intervienen elementos socio-históricos que de cómo se ha llevado a cabo el ejercicio de la escritura en nuestro país.

CAPÍTULO 6.

LA TESIS. UN TERRENO PEDREGOSO DE ESCRITURA

Creo que el fin principal de la educación debe consistir en estimular a los jóvenes a que discutan e impugnen las ideas que antes se daban por seguras. Lo importante es la independencia intelectual. El aspecto negativo de la educación reside en la renuencia a permitir que los estudiantes pongan en tela de juicio las opiniones consagradas y a las personas que ejercen el poder. Es necesario que surjan nuevas ideas, que los jóvenes tengan el mayor aliciente posible para disentir radicalmente de las estupideces de su época. La mayoría de la gente respetable y la mayoría de las ideas que pasan por ser fundamentales implican barreras para los logros humanos. Pienso que lo más importante no es aprender muchas cosas sino sentir apasionadamente que uno tiene el derecho a discrepar y el deber de elaborar nuevas ideas.

Bertrand Russell

(Citado en Feinberg y Kasrils, 1971: 121-22.)

Los relatos de nuestros participantes nos revelan elementos de cómo la tesis se mueve en terreno pedregoso, con dificultades de diversos matices. Lleno de continuidades y rupturas. Con obstáculos, pero también con posibilidades, una de ellas, la que abona a la formación para la investigación, en cuyo proceso subyace el importante ejercicio de pensar. El cual no se limita a la repetición pasiva de lo que otros dicen, se extiende a la elaboración de nuevas ideas, las cuales, como plantea Russell, posibilitan poner en tela de juicio lo que se nos ha dado como fundamental.

El presente apartado recoge las vicisitudes que los participantes de este estudio tuvieron para transitar el terreno de la tesis. En el que, como podemos notar los conflictos a los que se enfrentan trascienden el aspecto cognitivo, se evidencia el aspecto ideológico del lenguaje en que se instala la enseñanza del quehacer científico (Hernández, 2018). En el que se presenta un terreno de disputa constante entre los intereses, motivaciones y compromisos de los estudiantes y aquellos que regulan el proceso. Experiencias escolares que nos plantean la

paradoja de la tesis como una estrategia que llama a desarrollar autonomía intelectual en contraste con procesos de subordinación, alienación y crítica mordaz del trabajo que realizan, creando en ellos inseguridad y exclusión de sus propios intereses académicos.

6.1 El terreno de la tesis

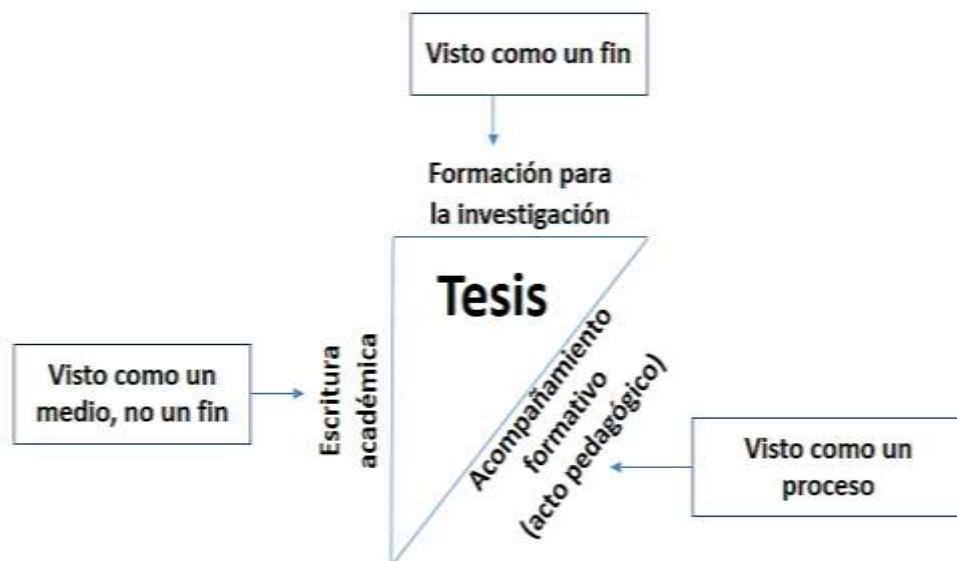
La tesis planteada como un terreno, trata de desarrollar la idea de que hay ciertos aspectos constitutivos que se condensan a través de su elaboración.¹ Se trata de un lugar donde se construyen relaciones con y a través del saber, como un espacio educativo donde se permean experiencias alrededor de la enseñanza del quehacer científico. En cuyo proceso podemos reconocer al menos tres elementos que se expresan en su elaboración:

1. La tesis se encuentra en el terreno de la escritura académica. Los estudiantes tienen que aprehender convenciones de uso, además que se les demanda interactuar con los distintos discursos académicos en que se gesta (Hernández, 2018).
2. La tesis abona a la formación para la investigación. En ella interviene la manera en que cada institución acerca a sus estudiantes al quehacer científico. (Moreno, 2011, Pacheco, 2012; Carlino, 2006).
3. La tesis se encuentra demanda un proceso de acompañamiento para que ésta se condense. La regulación de los miembros del comité requiere de estrategias pedagógicas que vehicule a los estudiantes a la consolidación de prácticas del quehacer científico. Con una

¹ Observar la tesis como un terreno que se desarrolla en tres ejes, es una aportación del Dr. Gregorio Hernández Zamora, para quien la tesis se desarrolla en tres puntos de análisis: escritura académica, contenido de la disciplina y formación para la investigación. Estos puntos fueron compartidos a través de un diálogo llevado a cabo en un taller de tesis, con el cual me auxilió a dilucidar cuáles podrían ser los puntos en que se condensa la finalización de realizar una tesis (marzo, 2019). Retomo solo dos de los ejes que él establece porque, desde mi perspectiva, el contenido disciplinar ya conforma parte de la escritura académica. De forma adicional, agrego uno que me parece primordial para las condicionantes del desarrollo de la tesis: el *acompañamiento formativo* como un acto pedagógico en el que se sostiene la enseñanza de la investigación. Así mismo, retomo su idea de que la escritura es un medio, no un fin en sí mismo. Cito la aportación dada en el taller, en virtud de que Hernández Zamora no tiene desarrollada esta idea en ninguna de sus publicaciones hasta el momento de la conclusión del presente trabajo. .1

intencionalidad formativa Vargas (2019) que despliegue una serie de prácticas que permitan la re-significación tanto de asesor como asesorado para reconocer-se en situaciones de aprendizaje, sostenidas en relaciones dialógicas. Esto implica desarrollar estrategias de cómo abordar la investigación no desde el acto operativo, sino desde la reflexión continua y permanente (Veáse esquema 6.1).

Esquema 6.1. El terreno de la tesis



Elaboración propia a partir de la conversación sostenida con el Dr. Gregorio Hernández. De los puntos comentados yo agrego el tercer eje de análisis: acompañamiento formativo como el acto pedagógico, 2019.

La tesis tiene como finalidad abonar a la formación para la investigación y utiliza como medio de expresión la escritura académica. De manera que, la escritura es un recurso, no una finalidad (comentario realizado en seminario de tesis por el Dr. Hernández Zamora, 2019). No se desarrolla investigación con la finalidad de escribir bien, aunque el ejercicio continuo y la apropiación del lenguaje disciplinar permitan realizarlo cada vez de mejor manera. Se desarrollan estrategias con la finalidad de abonar a la formación para la investigación en medio del acto pedagógico de la enseñanza del quehacer científico. Visto el acto pedagógico como una práctica en la que intervienen sujetos sociales que interactúan unos como educadores y otros como educandos en una vinculación compleja de

acompañamiento mediada por situaciones intencionadas de aprendizaje de la investigación (Vargas, 2015, 2019). Esto hace de la tesis una particular práctica de escritura, haciéndola académica y pedagógica al mismo tiempo.

6.2 Tensiones y contradicciones de la escritura derivado de un proceso socio-histórico

Las experiencias recabadas muestran que los elementos que deberían condensarse en la tesis no se concretan tan fácilmente y encuentran tensiones dadas en la forma en que se lleva a cabo. Para posibilitar el análisis de lo que les sucede a los participantes más allá del contexto inmediato, es necesario recurrir a andamiajes teóricos que nos permitan desde una mirada crítica enunciar algunos de los elementos socio-históricos que atraviesa el fenómeno de la *escritura*. En ese sentido dos elementos son los que abordaremos para analizar las dificultades que presentan los estudiantes en el proceso que viven cuando se insertan a comunidades discursivas académicas. Por un lado, la colonialidad, cuyo constructo teórico hace referencia a las cuestiones históricas que derivan de la colonización que atravesaron los países latinoamericanos, en el que la alfabetización se instala como un instrumento de dominación. Por otro lado, las dificultades de la escritura desde una perspectiva ideológica, lo cual implica reconocer que las dificultades van más allá de un conjunto de habilidades cognitivas, trascienden a conflictos ideológicos.

Quijano (2007) señala que la colonialidad tiene como base la imposición racial/étnica de cierta población sobre otras, esto opera en distintas dimensiones de la existencia humana: materiales, subjetivas y a escala social. Esto se deriva del proceso histórico que América Latina vivió a partir del poder que se desplegó sobre su territorio en el siglo XVI y que tiene como opresor a Europa. Agregado a la reconfiguración de la distribución geocultural capitalista como proceso de dominación mundial. Consecuencia de ello, la educación queda sujeta bajo una hegemonía que niega las cosmovisiones de las poblaciones en que se impone, se gestan la clasificación social en detrimento de las culturas originarias de América, se imponen patrones patriarcales de dominación en el que el hombre blanco tiene permiso de acceso sexual a la mujeres negras e indias, además de las relaciones intersubjetivas en las

que se ha naturalizado el ejercicio del poder. El autor señala que estos elementos han sido internalizados por la población oprimida, describe este proceso de la siguiente manera:

La colonización implicó la destrucción de la estructura social, la población colonizada fue despojada de sus saberes intelectuales y de sus medios de expresión exteriorizantes u objetivantes. Fueron reducidos a la condición de gentes rurales e iletradas. En las sociedades donde la colonización no logró la total destrucción social, las herencias intelectual y estético-visual no pudieron ser destruidas, pero fue impuesta la hegemonía de la perspectiva eurocéntrica en las relaciones intersubjetivas con los dominados.

(Quijano, 2007: 123)

Este proceso devastador tiene consecuencias en los espacios educativos. El ejercicio de dominación encontró una manera de reproducirse en la educación formal. Esto se pone de manifiesto a través de una élite privilegiada, quienes seleccionan saberes mediante el currículo, con el cual se establecen conocimientos, valores y creencias, que niegan la posibilidad del reconocimiento del otro, es decir, de los saberes construidos por grupos subalternos (Solano, 2015).

¿Cómo se expresa este tejido socio-histórico en procesos de lecto-escritura? Para entender la manera es que este complejo tiene consecuencias en la adquisición del discurso académico es necesario plantear su adquisición desde una perspectiva sociocultural. En ello intervienen elementos de carácter ideológico que se derivan de estructuras de poder y dominación. Los estudiantes no solo se enfrentan a imposibilidades técnicas de escritura, en su adquisición intervienen factores culturales que influyen en la forma en que se integran a comunidades discursivas específicas (Hernández, 2018).

Esto no nace con el ingreso de los estudiantes a la escuela. Les anteceden procesos socio-históricos que imponen prácticas derivadas del pasado y que se han naturalizado en el sistema educativo a lo largo de muchos años. Basta con nombrar como la alfabetización en nuestro país atravesó por la castellanización que impuso un lenguaje sobre otros ya existentes en la población. En el siglo XVI a partir de lo que se conoce como evangelización. La enseñanza de lecto-escritura fue un medio para imponer el lenguaje español a costa de la negación de

las culturas originarias. El siglo XVII también estuvo encaminado a consolidar la lengua de los conquistadores y no es hasta el siglo XIX que la influencia del liberalismo deriva en la aspiración de que la población transite a una sociedad con progreso social. Pese a ese precepto las escuelas de la primera mitad del siglo atravesaron un recorrido de crueldad hacia los estudiantes, el lema “la letra con sangre entra” es una de las herencias del ejercicio de subordinación que se vivieron en la escuela (Baez, 2009).

El siglo XX ha sido aquel en el que más población ha tenido acceso a la educación y al ejercicio que de ello se deriva en torno a la lecto-escritura. La cual también está impregnada de contradicciones, las campañas de alfabetismo de la primera mitad de siglo constituyen un importante esfuerzo por acercar a la población general a la lecto-escritura, pero la adquisición está limitada al ser vista como una herramienta de lenguaje en el que no se toma en cuenta sus usos y propósitos (Kalman, 2003). Hay una preocupación por lo métodos de enseñanza, pero no se toma en cuenta los fines y los contenidos, lo que hace que se pierda de vista las condiciones de acceso de los diversos grupos sociales (Hernández, 2018). Para finales de siglo, otro proceso de neocolonización educativa tendrá lugar, se despliegan directrices homogéneas en todo el mundo en aspectos como la lecto-escritura, esto bajo la sombra de organismos internacionales como la OCDE, que impone orientaciones destinadas a la producción de trabajadores aptos para el mercado laboral internacional, clasifica a los países en un ranking y tiene efectos políticos en la promulgación de reformas de los distintos países que participan (Morgan, 2013). Con esto se siguen negando las diferencias culturales de la población de las diferentes naciones que se ven sometidas a una comparación injusta a través de exámenes estandarizados, cuyos resultados no consideran las diferencias contextuales de origen.

Hernández (2019) plantea como desde el carácter histórico el acceso que han tenido a la lectura y escritura los diferentes grupos sociales ha sido distinto según la clase social de procedencia. Las barreras y oportunidades de uso de la lengua varían según esa clase. Señala que desde una perspectiva decolonial se cuestiona la visión ingenua que ha atravesado la enseñanza de leer y escribir como una acción aparentemente neutral y bondadosa, en la que se ha negado en buena medida las diferentes identidades de los pueblos, ello ha implicado la

adopción de la cultura y las ideologías dominantes. A los estudiantes se les etiqueta como “poco lectores” o “malos aprendices”. El autor propone que estos conceptos deben ser cambiados, por los de sujetos *silenciados* y *autosilenciados* como producto derivado de prácticas de censura, silenciamiento institucionalizado, educación castrante y represión violenta, en donde el silenciamiento ha sido internalizado por los sujetos. Este cambio de perspectiva nos auxilia a no banalizar la forma en que los estudiantes afrontan las deficiencias formativas, pues éstas no se encuentran solo relacionadas con la actitud individual de cada uno de ellos, sino que son parte de un complejo histórico dado en nuestros países latinoamericanos que reproduce en muchas ocasiones el ejercicio del poder.

Esto implica pensar la tesis no como un evento de escritura aislada, sino como un ejercicio que encarna prácticas cotidianas, en un país donde subsisten experiencias escolares que transitan en la pasividad, en imágenes poco auto-valoradas de sí mismos y en el silenciamiento de sus voces. Ante lo cual no puede dejarse de lado el mundo colonizado de donde provienen, historia plagada de atrocidades que la conquista y el proceso de colonización impusieron, cuyo continuo persiste a través de las políticas de economía neoliberal que solo favorece al mercado, que devasta de manera cada vez más profunda la humanidad y el mundo (Hernández, 2010).

A lo largo de las narrativas expuestas podemos ver, por un lado, que los problemas que afrontan los estudiantes al elaborar la tesis se relaciona con prácticas intimidatorias, donde se sienten disminuidos, asumen su escritura como insegura, tímida y forzada. En ello se expresa la manera en la que han internalizado la sensación de subordinación. Por otro lado, se evidencian las relaciones socio-históricas que pesan sobre el ejercicio de la escritura, los tesisistas tienen que ser dóciles y acomodarse a las exigencias que se les solicitan, se demanda de ellos nuevas identidades donde las concepciones de su propio mundo parecen no tener lugar, pero escasamente se vislumbra un esfuerzo por transitar a una práctica de libertad que les permita desarrollar su propia voz para pronunciarse en el mundo, desde alternativas críticas que le permitan irrumpir procesos de dominación (Freire, 2002).

6.2.1 La escritura como un medio o como un fin

La tesis está llamada a ser un importante ejercicio para que los estudiantes entren en diálogo con comunidades académicas, sin embargo, los relatos recabados nos expresan que las dificultades que afrontan los estudiantes sobrepasan el aspecto técnico de la escritura, se despliegan en el proceso prácticas ideológicas que subordinan a los estudiantes, negando sus intereses y motivaciones, reflejo de sus saberes culturales. Mediante la regulación los distintos lectores imponen pautas de cómo debe llevarse a cabo la tesis. Esto pone en disputa de qué forma, tanto tesistas como lectores se identifican ante la escritura cuándo la tesis requiere ser concretada bajo ciertos convencionalismos con los cuales algunos estudiantes no están familiarizados. Cómo se debate su ejercicio entre lo instrumental y un medio de enunciación. Hernández (2018) analiza cómo es que el conflicto de la escritura atraviesa dilemas sobre la apropiación del discurso académico, de acuerdo al autor ello implica:

Hablar la lengua del otro dominante (los académicos, las clases medias educadas, los grupos étnicos dominantes, etc.). Esto conlleva dilemas de lealtad cultural e ideológica entre, por ejemplo, el ateísmo científico y la religiosidad popular; entre el liberalismo (o radicalismo) político de los profesores y el conservadurismo de las familias de origen de los alumnos; entre el elitismo y el esteticismo cultural del mundo educado y el pragmatismo prosaico de la cultura de masas de los barrios de origen de nuestros estudiantes; entre el lenguaje “correcto” y a menudo pedante de las clases medias educadas (representadas por los profesores) y el lenguaje “incorrecto” y “vulgar” de las clases trabajadoras (representada por los alumnos); entre el individualismo de la escritura ensayística y el colectivismo de la oralidad popular, entre el escepticismo y el constructivismo epistemológicos de la academia y la credulidad y el realismo ingenuo del mundo popular.

(Hernández, 2018:775).

Esto evidencia que las prácticas y usos de la escritura involucra aspectos ideológicos, derivado de las relaciones de poder en que se establece. De qué manera interiorizan los estudiantes la expresión “escribir bien en la tesis”. Veamos algunos fragmentos rescatados de los relatos expuestos, en los que los participantes señalan los conflictos que tienen al no cumplir con las demandas que exige la escritura académica:

Esa desconexión con el tema y con los lectores hicieron que me alejara cada vez más de las palabras que escribía y al hacerlo perdí el sentido de lo que estaba haciendo. [...] lo que escribía me parecía cada vez más ajeno [...] llevaba a cuestras una lápida de culpa, por no saber escribir como mis lectores hubiesen querido [...] no encontraba las palabras adecuadas para expresar lo que deseaba plantear.

(Fragmentos del relato de Valeria, 2020).

Me sentía confundida, y todo lo que escribía reflejaba dicha confusión [...] escribía cada palabra innumerables veces, pues no encontraba la forma de que mi pensamiento escribiera lo que ella demandaba (se refiere a su tutora) [...]. Escribir me parecía tortuoso. Recuerdo que, a veces, redactar una hoja era una tarea interminable. [...] Todo lo que entregaba, parecía no servir [...]. Esa fue la parte más difícil de la tesis, escribir en ausencia de mi misma [...]

(Fragmentos del relato de Jazmín, 2020).

Me resultó muy complicado escribir y leer en el nivel en que me lo solicitaban [...] La primera cuestión con la que tuve que lidiar, fue la redacción de un proyecto de investigación. Hacía ya mucho tiempo que no estudiaba y no estaba listo para el tipo de escritura que exigen en la escuela. Muy estructurada, muy formal y con un vocabulario digamos, científico, [...] Y es que, mi escritura era, digamos tímida y enredada. Podía platicar lo que quería hacer, pero no podía escribirlo [...]

(Fragmentos del relato de Eduardo, 2020)

La tesis me hizo reconfigurarme, no sé si leyendo, escribiendo o un poco de las dos [...] la escritura es el acto más laborioso y hay que decirle al cuerpo que tendrá que prepararse para ello [...] Era muy dispersa y caía en la ambivalencia fácilmente, no sabía organizar mi escritura, ni mis ideas. Cada paso lo daba a tientas, lleno de inseguridades. [...] escribir fue un proceso agotador [...] reelaborar mi escritura era como enfrentarme a una vorágine [...]

(Fragmentos del relato de Diana, 2020)

Como puede verse, al escribir una tesis, los estudiantes desarrollan una experiencia con la escritura. Se desarrolla una intimidad con aquello que decimos. En ella queda, de manera inevitable, una expresión nuestra, a veces de disgusto, a veces de inseguridad, otras veces,

de manera fatídica en ausencia de nosotros. Esa falta de pronunciamiento de quien escribe refleja la manera en que la escritura de la tesis ha sido normalizada como una deficiencia de normas y convencionalismos, con ello, se aniquilan todas sus posibilidades creativas de configuración del pensamiento de los estudiantes. La escritura académica, entendida de manera superficial como un asunto que se caracteriza por “escribir bien” niega la posibilidad de que los estudiantes se vean a sí mismos como sujetos sociales que participan en diferentes grados en el devenir social, portadores de una dimensión política e histórica (Zemelman, 2011).

Para algunos estudiantes, como en el caso de nuestros participantes sus intereses, historias y perspectivas se ven disminuidas, en ocasiones invalidadas, como si escribir fuera un acto impersonal. Esta impersonalidad se ve tensionada por la necesidad de los estudiantes de reconocerse en su escritura, como fue en el caso de Valeria y Jazmín, quienes aún en el último tramo trataron de habitar su tesis, o como Eduardo, que libró la batalla de escribir a pesar del foco en el error, cuyo gesto mordaz en algunos momentos destrozaba su manera de escribir. De acuerdo con Ivanic y Clark (1997) contrarrestar las relaciones de poder en que está intrincada la escritura, depende de que los estudiantes logren reflejar sus intereses, la cosmovisión de su mundo de origen y logren colocarlo en el diálogo con las comunidades académicas. Solo en la medida que el complejo histórico de origen de los estudiantes se inserte en la comunidad donde se inscriben, se podrá contribuir a la (re)configuración de la sociedad. En tal sentido, escribir no es una finalidad en sí misma, es el medio por el cual, los estudiantes despliegan posibilidades de construir relaciones entre su mundo histórico y existencial y, en este caso, con el mundo académico.

6.2.2 La tesis vista como un proceso de formación o como un producto

La tesis abona a la formación para la investigación, la cual atraviesa la tensión que se da entre la focalización de la tesis como un proceso o un producto. Al ser ésta un requisito para la titulación deja al descubierto una serie de pautas que están destinadas a la culminación del producto. Hay que considerar que la importancia de que llegue a buen término también

lleva el efecto de la credencialización, la competencia individual de acumulación de diplomas para encontrar oportunidades de mejoramiento salarial, laboral y social (Condés, 2012), esto es solo en apariencia, pues los regímenes meritocráticos, a nombre de la idea de mérito más esfuerzo, impone procesos de competencia individual, legitima procesos de desigualdad al dar el aspecto que todos tienen las mismas oportunidades, perpetúa prácticas de discriminación y exclusión y además no está exenta de procesos de corrupción pública (Sime, 2014), lo cual en el caso de los docentes no se traduce en mejoramiento, por el contrario deja caer sobre ellos mecanismos de control que da lugar a la persecución de diplomas muchas de las ocasiones instruccionales que no se traducen en procesos de formación, ni tampoco aporta procesos colectivos de mejoramiento de las escuelas. Lo que plantea la pregunta que ante los efectos de credencialización cómo se mueven los actores ante lo que se les exige, frente aquello que les sucede como proceso de aprendizaje, qué atributos le proporcionan al título tesis y escuelas formadoras de investigación para que el ejercicio no caiga en la persecución del título en detrimento del proceso formativo.

Vargas (2019) plantea que lo formativo implica pensar en varias dimensiones: epistemológica por la posibilidad de arribar a nuevos conocimientos; ontológica por que deviene en la resignificación del sujeto; axiológica por su orientación ética (tanto en su hacer como en la relación que sostienen los diferentes actores que intervienen); y teleológica por la posibilidad de potenciar, mediante un sentido de trascendencia, la vida cotidiana. Pensar la tesis como proceso formativo implica entonces pensarla como un conflicto cognitivo-afectivo, cuya vertiente de conflicto es ineludible, necesario y potenciador, si pensamos en las dimensiones del autor, significa que el estudiante, en tanto se va descubriendo durante la cimentación de sus saberes, cambiándolos, reconfigurándolos, también se resignifica en su encuentro con los otros al reflexionar sobre su acontecer en el mundo, y, por tanto, desea enfrentar nuevos retos. Ello implica que surjan tensiones entre su concepción del mundo y la de los demás; entre lo que fueron, lo que son y lo que pueden ser. Cómo promueve la escuela la mediación del acompañamiento formativo de los estudiantes para superar el conflicto y no queden varados en un estado de crisis. Qué consecuencias sociales tiene el hecho de que los estudiantes no superen el estado de conflicto y terminen rechazando el ejercicio de investigación, con o sin tesis culminada.

La Ley General de Educación (2019) en su Artículo 53. Fracciones I y II, con respecto a la investigación, dice que:

Artículo 53. Las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias, impulsarán en todas las regiones del país, el desarrollo de la investigación, la ciencia, las humanidades, la tecnología y la innovación, de conformidad con lo siguiente:

I. Promoción del diseño y aplicación de métodos y programas para la enseñanza, el aprendizaje y el fomento de la ciencia, las humanidades, la tecnología e innovación en todos los niveles de la educación;

II. Apoyo de la capacidad y el fortalecimiento de los grupos de investigación científica, humanística y tecnológica que lleven a cabo las instituciones públicas de educación básica, media superior, superior y centros de investigación (2019: 20).

De acuerdo con la normatividad vigente, todos los niveles de educación están llamados a fomentar la investigación. El ISCEEM, como una de las pocas instituciones públicas orientadas a fomentar el interés por la investigación entre los profesores de educación básica, funge como una importante posibilidad para que incursionen en la investigación educativa. A través de estos procesos reconfiguran en principio sus perspectivas y se potencializa la posibilidad de reconfigurar su labor docente y a sí mismos, como puede verse en los siguientes fragmentos retomados de los relatos:

El aprendizaje en el camino, la comprensión de lecturas cada vez más complejas, la posibilidad de tener una perspectiva propia con respecto a un fenómeno.

(Fragmentos del relato de Jazmín, 2020)

La madurez que logré con todo lo que leí y las relaciones que fui capaz de hacer en una sábana categorial que nunca apareció en el texto porque ya no había tiempo.

(Fragmentos del relato de Jazmín, 2020)

La lección más importante (de la tesis) fue haber reflexionado sobre mi quehacer docente, jamás volvería a ver mi labor del mismo modo.

(Fragmentos del relato de Eduardo, 2020)

Para mí, la tesis [...] constituye una enorme oportunidad para reconfigurarse a sí misma [...] me hizo replantearme mi lugar en el mundo, así de intenso y poderoso fue el proceso.

(Fragmentos del relato de Diana, 2020)

La consecuencia de que éstos se alejen de la investigación es que se pierde la reflexión emergida desde los docentes, la interpretación que hacen de sus contextos, de las condiciones en las que se mueven, perdiéndose de un espacio adecuado para resignificarse a sí mismos, sus saberes y su trayectoria profesional. De manera que considerar a la tesis como un producto y descuidar el proceso formativo deriva en una importante pérdida de elementos humanos e intelectuales en el campo educativo.

6.2.3 La tesis como una forma de constreñir o liberar la autonomía intelectual del tesista

La tesis es parte de un proceso pedagógico cuyo acompañamiento libera o constriñe la autonomía intelectual del tesista. Este acompañamiento tiene una fisura, cuya brecha se ahonda o se restaura según el tipo de relación que sostienen los involucrados, la cual se determina por la manera en que se manifiesta el ejercicio del poder durante la elaboración de la tesis y su incidencia en la formación y la certificación del estudiante.

Qué se instaura y qué queda expuesto en la relación que sostienen tesistas y quienes acompañan el proceso. Cómo negocian sus propias maneras de hacer investigación cada uno de ellos. Cómo se funda la enseñanza del quehacer científico sin caer en la alienación. De qué manera se establece el acompañamiento de la tesis en medio de una relación pedagógica colectiva. Qué límites y qué alcances tienen los tesistas en medio de sugerencias y recomendaciones para lograr el proceso de resignificación de sí mismos en medio de la aprobación del documento. La tesis como un importante ejercicio del pensamiento atraviesa un terreno pedregoso cuando el proceso de regulación bajo el cual se gesta constriñe la autonomía intelectual. En el caso de nuestros participantes, ellas y él atravesaron por

momentos difíciles en los que tenían que adecuarse a las peticiones del tutor o de los lectores en detrimento de sus propios intereses, como lo describen en los siguientes fragmentos:

Me resigné. Ya no retomé mi tema de investigación, de hecho, no lo retomé nunca más en el posgrado [...] poco a poco mi trabajo se iba convirtiendo en un trabajo por entrega (lo que diga el asesor).

(Fragmento del relato de Valeria, 2020)

Cambié tema sin pensar que con esta decisión comenzaba a ceder toda mi posibilidad de creación, de sapiencia, de entendimiento.

(Fragmento del relato de Jazmín, 2020)

La relación que sostienes con él (refiriéndose al tutor) no es horizontal. Si uno quiere sobrevivir termina acatando las sugerencias, a veces por supervivencia, a veces por comodidad.

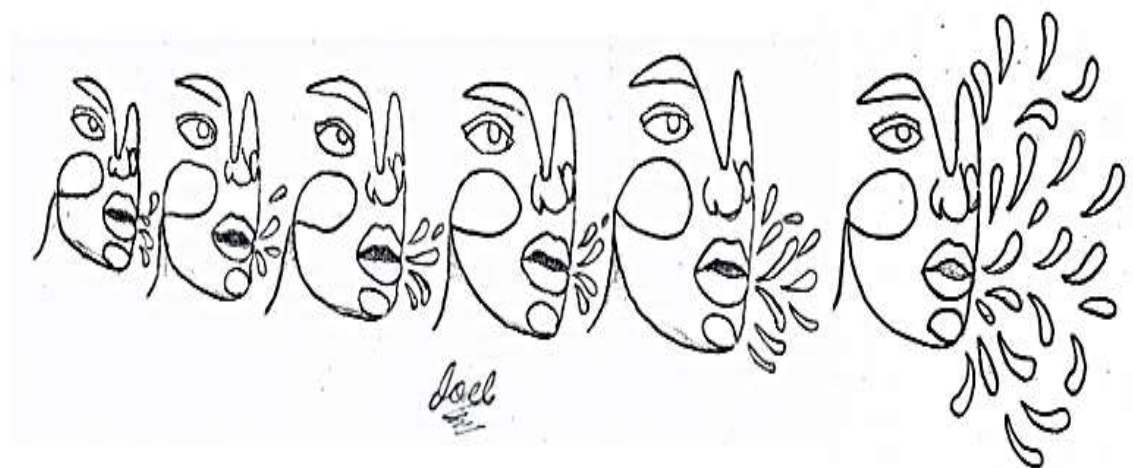
(Fragmento del relato de Eduardo, 2020)

Cuando la práctica del acompañamiento se implementa como un procedimiento burocrático administrativo y no como un dispositivo de formación colectiva en la que todos los involucrados se nutren de la relación que sostienen y cuando el proceso no deriva en procesos de autorreflexión que les permita a todos los participantes verse como pares, la relación que atraviesan constriñe de manera importante su autonomía. Con ello se pierde la fuerza reflexiva necesaria para instaurar la conciencia de su propio mundo (Freire, 2002).

Puede decirse que, en el terreno de la tesis, por lo menos en lo correspondiente a los posgrados en investigación, ésta tiene el propósito de contribuir en la formación académica para la investigación, y en su elaboración se utiliza como medio de expresión la escritura académica tanto en la redacción del contenido de la tesis como en la de artículos y ponencias para poner de manifiesto los avances obtenidos. Mediante la realización se desarrollan estrategias para abonar a la formación de investigadores mediante el acto pedagógico de enseñar el quehacer científico. El acto pedagógico observado como una práctica en la que

intervienen sujetos sociales que interactúan, unos como educadores y otros como educandos, en una vinculación compleja de acompañamiento mediada por situaciones intencionadas de aprendizaje de la investigación (Morán, 2003, 2016; Vargas, 2015, 2019). Esto hace de la tesis una práctica particular de escritura, por ser de carácter académico, pedagógico e histórico al mismo tiempo, la cual posibilita a los estudiantes “replantearse su lugar en el mundo”, como lo señala Diana en su narrativa. Esto implica trascenderse a sí mismo, de manera que las voces pasadas se reconfiguren y adquieran mayor amplitud para pronunciarse (Veáse ilustración 6.1).

Ilustración 6.1 La trascendencia personal a través de la tesis



Elaboración realizada para este estudio por Joel Pedroza Pérez (2021)

De acuerdo a lo anterior, el conflicto de escribir la tesis involucra problemas ideológicos en el que los estudiantes construyen su expresión en medio de un complejo histórico. Se pone en juego no solo su historia personal, pesa sobre el ejercicio, la manera en que la *escritura* ha sido impuesta la mayoría de las veces en detrimento de las formas de pensamiento de aquellos a los que se les impone. Las historias de tres de nuestros tesistas: Valeria, Jazmín y Eduardo, reflejan la manera en que sus voces son silenciadas en espacios escolares. Romper con ello demanda rupturas ideológicas sobre la manera en que hemos aprendido a lo largo de

la historia, en el que procesos de dominación se reproducen de distintos modos en la escuela (Solano, 2015).

Si algo se evidencia en los relatos expuestos a lo largo de esta investigación es que necesitamos establecer relaciones pedagógicas menos asimétricas que permitan desmontar el autoritarismo en que muchas veces está instalada. Necesitamos espacios de diálogo colectivos que nos permitan compartir reflexiones de cómo atravesamos el ejercicio educativo y de las relaciones que se gestan en su nombre.

CONCLUSIONES

Reflexiones para abonar a la discusión

Desde la perspectiva de Bajtín (1981) el lenguaje involucra un proceso intertextual, esto es, que a través de lo que pronunciamos se congregan distintas voces. Esta congregación de voces el autor lo ha denominado *heteroglosia*, a través de este concepto establece que cualquier expresión es producto de la interacción de distintas voces que circulan en nosotros, que se derivan de nuestra historia personal, pero también del contexto que trastocó esa historia. El proceso de escritura de esta investigación ha sido tejido tomando en cuenta este concepto, por ello, a lo largo del estudio, he tratado de decir de manera expresa algunos de los elementos que me aportaron los autores, lectores y participantes. De esta forma, pongo de manifiesto el carácter ideológico del proceso de *apropiación del discurso académico* que Hernández señala en varias de sus investigaciones (2010, 2017, 2018), con ello también interviene la construcción de la *identidad*, aspecto que algunos autores plantean que se ve involucrada cuando los estudiantes ingresan a procesos de escritura académica (Ivanic, 1998; Ivanic y Clark, 1997). En consonancia con lo anterior la focalización de este estudio está en el sujeto que escribe, no en el texto que realiza. El estudio se incrusta en los *nuevos estudios de literacidad* desde una perspectiva sociocultural (Bañales, et al., 2013; Cassany, 2006; Hernández, 2016; Gee, 2004; Street, 2004) a través de los cuales es posible tomar en cuenta el contexto social, cultural e histórico en que se gesta la lectura y la escritura, agregado a los usos que se le proporcionan. Derivado de ello, es que los relatos de experiencia de los participantes fueron analizados a la luz de elementos sociales en primera instancia e históricos ya en la última parte. Los hallazgos encontrados se enuncian a continuación.

A decir de los retos que enfrentan los tesisistas, las narrativas de los participantes nos auxilian a explorar desde la dimensión subjetiva las cuestiones que se ven involucradas en la elaboración de la tesis. El estudio propone que en los relatos co-elaborados entre investigador y participante se gesta una relación dialógica, que en términos de Bajtín implica tratar de comprender la palabra ajena para generar una nueva expresión de lo que se ha contado. De manera que la narrativa se configura gracias al encuentro reflexivo de ambos. El análisis de los relatos nos auxilia a reconocer que las situaciones particulares de los tesisistas encierran

condiciones socialmente construidas en la elaboración de la tesis, los cuales se mencionan a continuación:

- a) La analogía “metamorfosis de un tesista” permite simbolizar la manera en que, un escritor tesista entra en conflicto con su identidad al no verse reflejado en el texto que realiza, se le genera una sensación de extrañamiento con la escritura, lo que hace que no se reconozca a sí mismo.
- b) La analogía “el texto como un Frankenstein” evidencia el terreno de disputa que atraviesa la regulación de la tesis. Cada lector interviene con intereses, maneras de hacer investigación y sus propias intenciones. Los relatos expuestos ayudan a desmontar el aspecto aparentemente neutral del acompañamiento de la tesis. A través de ello, es posible reconocer como se entretreje el escrito en medio del aspecto ideológico de apropiación del discurso académico.
- c) La analogía “el foco en el error” manifiesta la forma en que la revisión de la tesis configura un modo de acompañamiento mordaz que focaliza solo la parte técnica, pero que no plantea puentes de reconfiguración del escrito que realizan.
- d) La “carrera del tesista” expresa obstáculos concretos que se ven involucrados al realizar el texto: la burocratización, la subalternidad, el escaso acompañamiento formativo y las relaciones pedagógicas poco igualitarias entre estudiantes y quienes regulan el proceso de elaboración.

La investigación también permite identificar tres elementos que se condensan a través de la tesis: formación para la investigación, escritura académica y acompañamiento formativo del quehacer científico. Los cuales se ven tensionados por aspectos históricos que pesan sobre la forma en que llevamos a cabo el ejercicio educativo:

- a) La colonialidad nos permite reconocer como la escritura ha atravesado un proceso de imposición en nuestro país. Primero como proceso de adoctrinamiento y posteriormente para imponer los preceptos de la cultura dominante. La escuela no ha

encontrado modo de conciliar las diferentes identidades de los estudiantes con ejercicios de escritura de liberación que les permitan reconocerse como sujetos históricos y sociales que encuentren un modo de pronunciarse. Por el contrario, las historias de tres de nuestros participantes evidencian la manera en que se reproducen prácticas de dominación que implican la negación de sus propios intereses, motivaciones y concepciones del mundo.

- b) El proceso de formación que se ve involucrado en la tesis se ve seriamente tensionado por dos aspectos: la carga simbólica que tiene el que sea requisito de titulación, lo cual en gran medida está alimentado por una cuestión de mercado que encuentra en la credencialización un modo de que los involucrados se focalicen en la terminación del producto como entrega, en detrimento del proceso formativo que involucra.
- c) La tesis al ser un texto que atraviesa la regulación de diferentes actores intervienen los modos en que se gestan esas relaciones, cuando éstas son de carácter vertical y se da poca posibilidad de encuentro colectivo, de diálogo abierto y sostenido, la autonomía intelectual de los estudiantes se ve seriamente tensionada. Haciendo que, en todo caso, se convierta en un ejercicio de autonomía intelectual regulada.

Los resultados de esta investigación plantean la necesidad de reflexionar la manera en que estamos llevando a cabo la escritura en las escuelas de educación superior. La tesis es un espacio de interlocución importante que permite a los estudiantes atravesar por procesos formativos, pero que lamentablemente encuentra en algunas ocasiones procesos de violencia simbólica, intimidación y silenciamiento. Necesitamos disputar espacios académicos que nos permitan pensar la educación desde otras formas posibles (Sánchez, 2016). Con estos resultados puede señalarse, que hace falta pensar en líneas de investigación que planteen las prácticas sociales que se despliegan a través de la elaboración de la tesis y que conflictúan los procesos de su consolidación.

La presente investigación permite señalar algunos elementos que evidencian conflictos socio-históricos que se ven implicados para la configuración de una voz en la escritura. En mi caso quiero comentar que la búsqueda de una voz atravesó diferentes matices, Bajtín me pareció un autor poderoso para entender parte de ese proceso, la analogía de los murmullos se sostiene justamente en aquellas cuestiones que el autor me permitió reflexionar con respecto a la adquisición del lenguaje académico, apuntes que me llevaron a releer Pedro Páramo. Cuando decidí nombrar a las experiencias de los tesisistas como “una escritura entre murmullos” pensé que la novela de Juan Rulfo era la metáfora de lo que Bajtín plantea con la *heteroglosia*, donde la complejidad existencial de un sujeto está envuelta en una complejidad histórica insondable. Donde los murmullos, las voces que nos forman, nos deforman, o nos transforman provienen no solo de las voces en apariencia evidentes, sino que también derivan de condiciones históricas, políticas, económicas y anímicas, que en ocasiones alcanzamos a escuchar de manera clara, pero otras, son como fantasmas. Articular una voz en la tesis tiene que ver con la posibilidad de enunciamiento sobre los temas que se investigan, lo cual implica forjar una posición, pero más allá de la tesis, me parece que esa posibilidad de enunciación es una lucha histórica que no hemos podido librar como población colonizada. Nuestras escuelas no son emancipadoras, hay intentos aislados, pero enfrentamos igual que Juan Preciado el fantasma del cacique Pedro Páramo.

EPÍLOGO

DESENLACE

Las preguntas son el lugar del estudio, su espacio ardiente. Pero también su no lugar. Manteniéndose en el no lugar de las preguntas, el estudio no aspira al lugar seguro y asegurado de las respuestas. Se sitúa fuera de la voluntad de lugar y fuera, también, de la voluntad de pertenencia. Por eso el estudiante es un extraño, un extranjero. Por eso no pertenece a los espacios de saber, no tiene lugar en ellos, no busca un lugar, una posición, un territorio, no quiere nada que no sea su leer y escribir preguntando. El estudio no tiene otro lugar que no sean sus preguntas. Un lugar infinito e in-apropiable. Sin fin y sin finalidad. Con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano. En medio de una mesa llena de libros [...]. Interminablemente.

(Larrosa, 2011: 15)

Mi tesis nació de mi desasosiego, un poco de la imposibilidad de replantear mi proyecto de investigación a lo largo del decurso del primer año de doctorado. Había deambulado por el tema de la lectura, pero poco a poco dejó de habitarme, dejé de inquietarme por él con la misma vitalidad con que lo hacía cuando lo formulé para el ingreso al doctorado, en aquel entonces planteado como continuación de mi tesis de maestría. El tema seguía presente en mi vida, pero la pasión había disminuido. Podría haber dejado pasar esto de largo y buscado los medios para reencaminar mis esfuerzos y encontrar modos de continuar con ellos con cierto decoro. Podría haber interpretado esto como una señal equívoca y aferrarme al argumento que me había acompañado en mi escasa vida académica durante los últimos años. Pero tal vez habría perdido la posibilidad de encontrar una relación de sentido con el texto llamado <<tesis>>, entendiendo esta relación de acuerdo con la acepción que plantea Larrosa “sostenida no en la apropiación, sino en la escucha” (2011: 20). La escucha demanda compromiso, poner atención, colocarse con un pie a la deriva para exponerse al encuentro con lo desconocido.

Para mí, la tesis ha implicado abandonar mi propio sitio para regresar con un cúmulo de afectaciones, derivado de las voces que se tejieron alrededor de mis desasosiegos. Mis

primeros pasos estuvieron llenos de vaivenes. Cómo rescatar las dificultades del tesista me hizo deambular por diferentes perspectivas. La tarea de pensar en un lugar donde comenzar la investigación, en aquel momento me pareció inagotable. Realicé varias entrevistas previas antes de llegar a la investigación narrativa. En un principio me sentí náufraga, pero después de varios chapuzones me daba cuenta de que cada una de las personas que había entrevistado tenía una historia única de cómo había experimentado la tesis. Y justo ahí estaban sus padecimientos, sus sentires y sus dificultades. Ese camino exploratorio me llevó a delinear mi travesía hacia la configuración de los relatos.

Estudiar la experiencia a través de los relatos ha sido como la irrupción de un otro en mí misma y de mí misma en un otro. En el recorrido por la co-construcción traté de anidar las historias de otros, pero en algún punto en medio de las conversaciones, esas historias también me habitaron. Al narrar-se los tesis de se re-interpretaron. Sus narraciones constituyen una mirada a la manera en que se interpretan los sujetos mientras enfrentan la elaboración de la tesis, no desde una lista a la que se añaden cuestiones unas detrás de otras, sino desde su fragilidad, desde su exposición ante dichas dificultades.

Al conformar los relatos, estos llevan algo de mí, al ser co-construidos, parte de mis propias inclinaciones salieron a relucir. En las primeras dos narrativas tenía muy presente el asunto de las dificultades, y en las dos posteriores, mi relación con la tesis se había desplazado del desasosiego al territorio de las pasiones, entendido como la actividad sensible y estremecida que corre en lo interno y es tocado por algo que nos gusta. Por tanto, ya no solo me interesaba conocer las dificultades, también quería saber las posibilidades que devienen con ello. Esta apertura se dio en gran medida porque mi tesis me ha ocasionado un gran encuentro. ¿Qué significa esto? Que el relato, al ser dirigido por el investigador no deja de atravesar por el tamiz de su mirada. Si hoy volviera a pasar por el proceso de co-construcción de los relatos, tal vez me interesarían no solo los obstáculos, sino también la forma en la que trascienden el estado de conflicto, de manera que el resultado posiblemente sería distinto. Aceptar esto implica recorrer el camino de la investigación no como un todo terminado, sino como un proceso permanente de formación en el que en la medida en que el investigador madura intelectualmente tiene mayores posibilidades de ser consciente de su propio papel en el acto

de investigar. De manera que la interpretación de la realidad nunca es una actividad terminada, sino que se reconfigura de manera de permanente. Con estas inferencias admito que la investigación se queda con algunos pendientes, voy a realizar apuntes en al menos dos de ellos, sobre los que no se profundiza en la investigación, pero en general considero que el estudio sirve como un apunte para continuar con el ejercicio reflexivo:

¿De qué va esto de ser tesista?

Habría que pensar en la carga que tiene la palabra <<tesista>>. Lo que expresa, lo que entraña el estado prolongado de conflicto en que parece instalarse. Un ejercicio en el cual el estudiante, se sumerge en el estudio con todo lo que de ello se deriva, actividades en las que le asiste la reflexión más allá de la tarea inmediata, retomando lo que describe Larrosa en torno a las labores de un estudiante que se mueve entre la lectura y la escritura:

Tienes que imponer un orden a esa promiscuidad de libros abiertos y a ese cuaderno abarrotado de notas y de borrones. Tienes que darle una forma a ese murmullo en que se oyen demasiadas cosas y, justamente por eso, no se oye nada. Tienes que empezar a escribir. Lo más difícil es empezar. Lees y relees lo escrito, quitas, añades, injertas, recompones. Empiezas de nuevo probando con otra voz, con otro tono. Empezar a escribir es crear una voz, dejarse llevar por ella y experimentar con sus posibilidades. Sabes que todo depende de lo que te permita esa voz que inventas. Y de las modalidades de escucha que se sigan, quizá de ella. Buscas para la escritura, la voz más generosa, la más desprendida [...]. Por eso vuelves a empezar. Una y otra vez. Y sigues. Vuelves a los libros desparramados sobre la mesa. Y sigues. Te afanas en tu cuaderno de notas. Y sigues. A veces sientes que no tienes nada que decir. Y sigues escribiendo, y leyendo para ver si lo encuentras. El texto se te va escapando de las manos. Y sigues [...]. Todo estudiante sabe que al estudio no le va la primavera. A lo mejor algún día tus escritos sonarán a primavera y entonces podrás inventar ruidos de fiesta, tonalidades de verde y sonrisas. Sobre todo, sonrisas. Tal vez consigas alguna frase que a alguien le parezca luminosa. Pero ahora [...] estás estudiando. (Larrosa, 2011: 11)

Este vaivén de palabras, cuya fuerza se encuentra en el arte de pensar más allá de la costumbre. Del ir y venir entre lo que se lee y lo que se escribe alrededor de interrogantes, apenas una inauguración de inquietudes científicas flanqueadas en gran medida por la soledad. Porque la tesis es resultado de una conjugación de múltiples voces, pero también se forja en medio de una insondable soledad. Cada tesista libra sus propias batallas, encuentra sus propias interrogantes, su propia obstinación, atolladeros y compromisos. En medio de las diversas circunstancias sociales la batalla contra la hoja en blanco la libra en solitario, con un tiempo que tiene fecha de caducidad. Esta relación del tiempo destinado a la tesis, en medio de las condiciones sociales e históricas de existencia, es una relación pocas ocasiones nombrada y que también establece una relación particular con la actividad de ser tesista.

El tesista siempre anda sin tiempo, como si éste fuera un recurso, indica Mora “un bien que no siempre está disponible, que se tiene o no y que, cuando se tiene se puede usar en algo que lo consume” (2009:58). Para un tesista el recurso del tiempo resulta insuficiente, de manera que vive contra reloj, como indica nuestro participante Eduardo: “éste es su mayor verdugo” (fragmento del relato *Del error a la reflexión del quehacer educativo*). En cierto modo, los tiempos de entrega de la tesis imponen en quien la realiza la toma de decisiones para el avance derivadas de lo temporal, más que de lo intelectual. Haciendo que se encuentren en una sensación de premura, con “el tiempo encima”. El tiempo los sobrepasa y tratan difícilmente de transitar entre su escasez y sus posibilidades de hacerlo rendir.

¿Cómo se fragua la tesis?

La elaboración de una tesis involucra un trabajo académico de alta densidad que provoca que las personas manejen una tensión constante, no siempre en las mejores circunstancias. Sus historias de vida juegan un papel vital para haber salido avantes de dicha coyuntura. La tesis como práctica de escritura sociocultural implica reconocerla no solo como un producto resultado de un conjunto de asociaciones teórico-metodológicas sustentadas en una amplia y confiable bibliografía, sino como un proceso potenciador de un diálogo reflexivo entre los conocimientos disciplinares de aquello que se estudia y la realidad de quien la escribe.

Esto significa que al tiempo que la tesis moviliza perspectivas en el estudiante, los estudiantes también activan situaciones al participar en los posgrados que cursan, por ser portadores de su propio entramado sociocultural. Reconocer este entramado supone identificar que el objeto de estudio que se plantea a través de tesis no es una casualidad, tiene modos particulares de movimiento. Que el escrito nace de una conversación no solo en respuesta de cuestiones operativas de investigación demandadas por las instituciones, sino que está implicada la interacción que el estudiante sostiene con el mundo.

La tesis no sólo está supeditada a las condiciones institucionales, cuyos portavoces en buena medida están representados por los comités de evaluación. También las condiciones de vida de los tesistas imponen una manera de relacionarse con el documento. Esto provoca que la entrega no solo avance en medio de tiempos en ocasiones discontinuos, sino también es resultado de cómo se conjuga la historia particular de cada sujeto en la escuela y de cómo coexiste con elementos culturales, económicos, emocionales, a través de los cuales brinda un valor a la tesis y sus razones para llevarla a buen puerto, o desistir en el proceso.

Derrida plantea de manera acertada la pregunta “¿Debería hablarse de una época de la tesis?” (1997, 11). Ante tal cuestionamiento, habría que agregar otra pregunta: ¿debería haber un sitio para la tesis?... Debería haber un tiempo y un lugar que permita dirigir toda nuestra concentración, anhelos, sapiencia, sensibilidad y fuerza para construir una ruta de búsqueda a través de una tesis de posgrado. La escritura de una tesis requeriría de una combinación de estabilidad entre el tiempo de una persona, su espacio en la vida y el lugar idóneo para realizar el trabajo. Sin embargo, esta conjunción casi nunca sucede y las tesis avanzan entre un proceso complejo de tensiones y contradicciones impuestas por las exigencias institucionales y las condiciones de vida de quienes la redactan. Todas estas condiciones constituyen un modo particular de ser estudiante. Queda pendiente: ¿qué implica ser tesista y qué identidades se construyen alrededor de la elaboración de su proyecto, según las instituciones y áreas de investigación de pertenencia?

Espero que esta investigación apoye a seguir reflexionando en ello, no para derogar el ejercicio de la tesis, sino para problematizar cómo la llevamos a cabo en las escuelas y qué

podemos hacer para que los desafíos que presenta se conviertan en posibilidades, para pasar de los obstáculos a una potenciación de trascendencia.

ANEXOS

ANEXO 1. PRIMERA VERSIÓN DEL RELATO DE VALERIA

Historia de un título

El título del proyecto con el que llegué al ISCEEM es **El ambiente familiar del victimario escolar adolescente «el caso del CBT, Chimalhuacán»**. Mi interés por estudiar este tema surgió una mañana mientras observaba a unos alumnos del CBT cuando estaban dizque jugando. Poco tiempo después, en una plaza comercial me llamó la atención un padre de familia que caminaba acompañado de una pequeña de unos tres años de edad, y como la nena no se apuraba por que iba jugando; de repente, su padre le pellizcó la mejilla para que se apurara. La niña, al sentir el pellizco lloró muy fuerte y lanzó al hombre una mirada de reproche y desconcierto. Luego de presenciar esa escena supe que ése sería mi objeto de estudio, del cual me enamoré desde un inicio, ya que para mí representaba trabajar, tener en mente la realización de actividades. Pienso que cuando la gente observa las acciones espontáneas de los demás aprende más que de toda lo teoría que le transmitan, porque somos un país flojo para leer. Para mí, la práctica es importante, por eso me doy a la terea de realizar un sin fin de actividades en la escuela, sin autorización de la tutora que me había elegido.

Cuando hablé con el director del CBT para informarle que estaba cursando un doctorado y que pretendía estudiar acerca de la violencia escolar le gustó mucho la idea, ya que el tema era de actualidad y coincidía con los eventos que se presentaban en la escuela en relación con la violencia. El apoyo por parte del director fue positivo, de hecho, en las juntas de entrega de calificaciones el habló con los padres de familia. Esa fue una intervención; otra fue de uno de mis compañeros orientadores de quien, un día su ponente no llegó a la entrega de calificaciones de uno de los bimestres y fue al salón donde yo me encontraba y me preguntó si les podía ayudar con el tema sobre violencia que tenían programado para ese día. “Bueno, creo que el universo está conspirando en mi favor”, pensé, así es que di la plática. Las madres y los padres de familia se fueron muy contentos porque la plática fue vivencial, las orientadoras también quedaron contentas, incluso me felicitaron. Ésa fue la vitamina que me fortaleció para dar todo en el tema que había elegido; por lo tanto, todo en la escuela se estaba dando sin problema

Estaba tan enamorada de mi título que no me importaba el tiempo que implicaba, la preparación de los cuestionarios, los talleres con los alumnos, las lecturas con las cuales iniciar el taller.

Sin embargo, la tutora no aportaba nada. Era un gran obstáculo, cada vez que teníamos sesión ella decía que leyera a los clásicos, de los cuales nunca supe a quiénes tenía que leer. No solo no leía mis avances, además, los perdía y esgrimía justificaciones absurdas para no entregarme sus observaciones.

El cine documental independiente (CDI) como recurso de reconstrucción sociocultural

Este título está basado en la producción de las documentalistas chinas con quienes inició la búsqueda para comprender cómo se relacionan con el cine documental independiente y qué quieren dar a conocer. Mi nuevo tutor insistía en el CDI, el cual hacía la diferencia con los otros géneros. Y claro que sí había una diferencia, esta era que el CDI es clandestino donde, son temas sociopolíticos, socioculturales los cuales no pueden ser expuestos tan abiertamente, ya que este medio de comunicación permite oír la voz del otro, de quien ha sufrido injusticias. Además, se buscaba destacar la parte cultural, la cual se pudiera transmitir; sin embargo, se presentaron ciertas dificultades para el tutor, quien consideraba necesario hacer una búsqueda de 50 documentales, los cuales aportaran elementos para entender el género del CDI. En la búsqueda encontré otros documentales como los que describen los casamientos forzados de las niñas de Sudán, ya que cuando se las presenté al tutor no fueron de su agrado, bajo el argumento de que mostraban escenas de violencia. Ahora puedo afirmar que también en los documentales de la autora que él proponía se mostraba violencia. Así que en el primer coloquio fui muy cuestionada respecto a por qué trabajar con este tipo de cine si se puede utilizar cualquiera, incluso el comercial, que puede ser significativo para los estudiantes de educación de media superior.

Cuando el tutor eligió a los integrantes del comité en la primera reunión, me comentó que la cotutora tenía que ajustarse a lo que él determinara, no a lo que ella quisiera. En ese primer

encuentro con ella y al mencionarle el título ella me cuestionó por qué colocaba al CDI como protagonista si lo que se estaba trabajando era la enseñanza de la lengua inglesa. El tutor le respondió diciéndole que era porque él quería que se antepusiera la cultura al idioma inglés. La cotutora decía en ese momento que el CDI era el vehículo, después de eso se sugirió cambiar el título, el cual, al final, quedó de la siguiente manera:

El cine documental independiente. transposición didáctica y enseñanza de la lengua inglesa. A pesar del cambio, el protagonista siguió siendo el CDI, y lo que la cotutora me pidió era que ofreciera más elementos sobre la transposición didáctica. Es entonces cuando me doy a la tarea de comprender y entenderla, ya que es una teoría de saberes. Lo cual me hizo regresar a mi práctica como docente. El nuevo tutor me comentó, que quizá lo que lograría sería la modelación de un material para trabajar en inglés. El título ahora se transformó en **El Cine Documental Independiente. Transposición Didáctica y enseñanza de la lengua inglesa en Educación Media Superior.** Me sentía más identificada con éste por que en este se menciona lo que he sido casi toda mi vida: docente del idioma inglés, desde los 16 años. Es ahí donde hablaba la docente, algo que al tutor no le agradaba y no comprendía por qué no era capaz de expresarme como él quería. La profesora de inglés que he sido está impregnada, es algo que me gusta, sin embargo, el tutor siempre pedía que hablara la investigadora y yo no sabía cómo hacer que ocurriera eso. Esto es parte de mi recorrido durante la realización de mi tesis, una especie de mapa de ruta para obtener el título.

ANEXO 2. PRIMERA VERSIÓN DEL RELATO DE JAZMÍN

Tres capítulos al descenso

La tesis fue como estar en terreno desconocido. No conocía nada, me frustré. Discriminada en un mundo ajeno, denigrada mi inteligencia, parecía que tenía que hacer un triple esfuerzo, primero para mí misma, para los demás y para los lectores. Una lucha permanente. Sobajada intelectualmente, indefensa, ya que nunca reconocieron que sí tenía capacidad. El título me dijo algo, aunque yo misma no lo había captado, sé que significaba algo. Nunca me encontraba en la tesis... no era el compromiso moral por dar lo que tú me estás pidiendo, aunque yo nunca lo deseé, nunca me encontré. Escribir fue tortuoso, consideraba que yo no tenía la experiencia, que no sabía, que traía una mirada sesgada, que mi visión estaba alejada de lo empírico, que mi mirada no era suficiente... todo eso agregado a la relación con los tutores, la cual fue muy difícil.

En el primer coloquio hubo un conflicto, porque entró en juego la lucha de poderes entre los tutores, además, sabían toda la situación personal, —No sabes escribir, esto no es una problematización... —No encuentro articulación en esto... Noches frustrantes, no sabía que era lo que yo debería hacer, hasta que, me dejó decisión, practicaba, resquebrajamiento intelectual y emocional, baja autoestima. A la hora de tomar los seminarios era callada, no porque no tuviera voz, sino porque me sentía como una forastera que no era bienvenida en el grupo estudiantil, como tampoco lo era en el de los académicos. Estando en medio de todo lo anterior, consideré que era imprescindible practicar un método de cómo escribir y cómo investigar... yo obtuve un título, pero no sobreviví... decidí permanecer en la oscuridad con un perfil bajo, aceptar que me aceptaran como una persona que desconocía todo, fue muy torturante, pues descubrir cómo me veían los demás no fue nada agradable, ya que todos pensaban que estuve ahí porque me ayudaron, pero desconocen las luchas que tuve que librar contra el ego de los docentes.

Un momento de quiebre, fue cuando desde su postura autoritaria me decía: tú vas a hacer esto. Lo que tienes que hacer es prepararte para un empleo. Además, yo me sentía devastada,

no entendía el lenguaje académico, cómo iba a interpretar documentos oficiales, la teoría, el nivel, la metodología. Vivía en la sumisión, obedeciendo al tutor. Lo que yo escribía no era lo que se requería. Sentía frustración, no sabía escribir, me atemorizaba al rechazo. Escribir una página era un desafío, pensar en llenarla involucraba muchos temores. Cada palabra implicaba un compromiso, así que borraba cada palabra y la reescribía, y no cababa por no poder escribir. Mi pensamiento no era capaz de captar y expresar lo que ellos demandaban.

Mi primer tutor, a pesar de que sí tuve asesorías con él, no lograba encontrar muy bien como armar mi investigación. Él me decía tú construyes y yo te leo, pero la libertad en medio del océano y sin brújula no sirve de mucho. El primer capítulo se concluyó con un “déjalo así porque ya no nos da tiempo de escribir más”. No logré concretar argumentos, ni había un objeto de estudio claro, el escrito pretendía ser un referente histórico, pero fue como de relleno. El capítulo 2, empezó con el interés de querer integrar la globalización, pero no supe como incorporarlo y mi tutora me regañaba continuamente. El capítulo 3, fue un híbrido donde se fusionaron varias cosas, la última lectora, que por cierto me fue impuesta, me sugirió que estudiara la política educativa y la enlazara con la reforma educativa. Entonces no tenía empleo, así que no podía argumentar los escritos y tenía que realizar la interpretación de documentos oficiales. Al final, no supe muy bien cómo es que terminé con tanto estrés. Obedecí a cada lector en cada apartado. Así está realizada la tesis.

La mayor parte del tiempo me sentí desorientada, sola. Deseé haber tenido una guía, un maestro a quien seguir, pues me sentía desprotegida. En medio de una lucha de poderes, solo vas a hacer lo que te diga tu tutor o tu cotutora. Parecía un ajuste de cuentas. Fue muy difícil lidiar entre ellos. Viví bajo presión la mayor parte del tiempo, no sabía en qué momento iba a terminar el martirio, pero me aferraba a la titulación. No podía ser quién había sido antes, sentía que simplemente ya no podía reconocirme.

La tesis la recuerdo con dolor, con todo y lo que aprendí... es algo que no me gustaría volver a vivir. La falta de reconocimiento, violencia, las miradas, el menosprecio, te hacen sentir que no sabes nada. Lloré muchas noches, porque fue una etapa muy difícil de mi vida. Fue

como una de esas situaciones en las que uno pisa fondo. Revivir el trayecto me ha hecho recordar lo difícil que fue y el daño que me ocasionó.

FUENTES DE INFORMACIÓN

I. Bibliográficas

Aboites Aguilar, Hugo. "Implicaciones de la reforma de 2012 al Artículo 3o Constitucional." *El Cotidiano*, No. 179 (2013):27-42. Consultado en Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012003>

Aliaud, Andrea. "Experiencia, Narración y Formación Docente". *Educação y Realidade* 31, no. 1 (2006):7-22, consultado en: Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227043011>

Alonso, Luis Enrique. *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. España: Fundamentos, 1998.

Andrade Caicedo, Ender, y García Romero, Marisol. "Investigaciones sobre escritura académica realizadas por la comunidad científica de la Universidad de Los Andes (2009-2013): Alcances y Limitaciones". *Educere* 19, No. 63 (2015):455-468, consultado en: Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643049010>

Angarita, José Luis, y María del Carmen Mateo. "El reto de acometer un Doctorado: Modelos de Doctorado y Tesis Doctoral". *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas* 7, No. 20 (2011):149-177, consultado en: Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70922149006>

Arciniegas Lagos, Esperanza y Gladys, López Jiménez. "La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación" (recurso electrónico). Montevideo: 2017.

Arfuch, Leonor. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós, 1995.

Arnoux, Elvira; Borsinger, Ann; Carlino, Paula; Di Stefano, Mariana; Pereira, Cecilia y Silvestre, Adriana. "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado". *Revista de la Maestría en Salud Pública* 2, No. 3 (2004): 1-16, consultado en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169> el 22 de noviembre de 2020.

Baez Pinal, Gloria Estela. "Del catecismo a los libros de texto gratuitos. Un panorama histórico de la enseñanza del español en la escuela primaria" en *Historia y presente*

de la enseñanza del español en México, coords. Baez Pinal, Gloria Estela; Luna Traill, Elizabeth y Sule Fernández, Sule, 3-234. México: UNAM, 2009.

Bajtín, Mijaíl. *The dialogic imagination. Four essays*, United States of America: University of Texas press Austin, 1981.

_____. *Estética de la creación verbal*, España: Siglo XXI editores, 1999.

_____. *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*, México: Taurus, 2000.

Balasch, Marcel y Marisela Montenegro. “Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: las producciones narrativas”. *Revista Encuentros en psicología social* 1, No. 3 (2003):44-48.

Bañales Faz, Gerardo; Vega López, Norma Alicia; Reyna Valladares, Antonio y Brianda Saraí, Rodríguez Zamarripa. “Capítulo V. Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media superior en México: perspectivas, avances y desafíos,” en *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México*, Coords. Carrasco Altamirano, Alma y Guadalupe López Bonilla, 157-195. México: Fundación SM, 2013.

Barkhuizen, Gary. “A narrative approach to exploring context in language teaching”. *English Language Teaching Journal* 62, No. 3 (2008), 231-239.

Barkhuizen, Gary; Benson, Phil y Alice Chik. *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge, 2014.

Barrón Tirado, Concepción. “Introducción”, en *El posgrado. Programas y prácticas*. Coords. Barrón Tirado, Concepción y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, 7-10. México: UNAM-IISUE, 2013.

Barthes, Roland. “Introducción al análisis estructural de los relatos”, en *Análisis estructural del relato*, Barthes, Roland *et al.*, 9-44. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.

Barton, David y Mary Hamilton. “La literalidad entendida como práctica social” en *Escritura y sociedad: nuevas perspectiva teóricas y etnográficas*, Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes y Patricia Ames (eds.), 109-139. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2004.

Bertaux, Daniel. *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, España: Ediciones Bellaterra, 2005.

Biddle, Bruce y Donald Anderson. "Teoría, métodos, conocimientos e investigación sobre la enseñanza", *La investigación de la enseñanza*, ed. Wittrock, Merlin, 95-130. Barcelona: Paidós, 1990.

Bolívar, Antonio. "Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19, No. 62 (2014): 711-734, consultado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a4.pdf>

Bonilla, Marcial. *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional*, México: Consejo Mexicano de Estudios Superiores, 2015.

Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI, 2007.

Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 2011.

_____ y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia, 1995.

Bourdieu, Pierre y Loic J.D. Wacquant. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, 1995.

Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posible. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1986.

_____. "Life as a narrative", *Social Narrative* 71, No. 3 (2004): 691-710.

_____. *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial, 2009.

Calvo López, Mónica A., "La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento." *Perfiles Educativos* XXXI, No. 124 (2009):22-41. Consultado en: Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211178003>

Capella, Claudia. "Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo". *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad* 12, No. 2 (2013): 117-128. Consultado en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v12n2/art12.pdf>

Caramés, Marta. “Investigar en educación: un espacio posible y sobre todo imposible”, en *Investigar la experiencia educativa*, coords. Contreras José y Nuria Pérez de Lara, 452-474. Barcelona: Ediciones Morata, 2010.

Carlino, Paula. “¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad?”. *Democratización de la Universidad: Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*. Neuquén (Argentina): EdUCo (Ed. Universidad del Comahue) (2011). Consultado en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/147>

_____. “Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento”. Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior. REDLEES (Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia (2008). Consultado en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/132>

_____. “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva”. Por los caminos de los semilleros de Investigación. Medellín: Univ. De Antioquia, Grupo Biogénesis, Medellín 3, No. 2 (2003). Consultado en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/184>

_____. “Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios”. *Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje*. CRUB de la Universidad Nacional del Comahue y Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Nacional del Comahue (2004) Consultado en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/156>

_____. “Enfoque contrastivo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis de posgrado en Argentina y en Australia”. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. (2004). Consultado en: <https://www.aacademica.org/000-029/96>

_____. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina, (2005a).

_____. “¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos.” *Educere, Revista*

Venezolana de Educación 9, No. 30 (2005b): 415-420. Consultado en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/15>

_____. “Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar”. Espacio Pedagógico 22, No. 1 (2015): 9-29. Consultado en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/219>

_____. “La escritura en la investigación”. Documento de trabajo No. 19, Universidad de San Andrés (2006). Consultado en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>

Carrasco Altamirano, Alma y Rollin Kent Serna. “Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias”. Revista Mexicana de Investigación Educativa 16, No. 51 (2011): 1227-1251. Consultado en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n51/v16n51a10.pdf>

Carrasco Altamirano, Alma; Encinas Prudencio, María Teresa Fátima; Castro Azuara, María Cristina, y Guadalupe López Bonilla. "Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior." Revista Mexicana de Investigación Educativa 18, no. 57 (2013):349-354. Consultado en Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774002>.

Cassany, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: ANAGRAMA, 2006.

Castelló, Montserrat. “Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado”. Revista Textos 50 (2009) [versión electrónica].

Castelló, Montserrat; González García, Dolores y Anna Iñesta. “La regulación de la escritura académica en el doctorado”. Revista española de pedagogía 68, No. 247 (2010): 497-520. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3300576>

Chase, Susan. “Narrative inquiry: toward theoretical and methodological maturity” en *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, editores Denzin Norman y Yvonna Lincoln, 936-959. California: SAGE Publications, 2018.

Clandinin, Jean. “Preface”, en *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, IX-XVII. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, 2007.

- _____ y Michael Connelly. “Capítulo 10. Preocupaciones que persisten en relación a la investigación narrativa”, en *Pesquisa Narrativa. Experiencias e História na Pesquisa Qualitativa*. 219-244. 2015. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- _____ y Jerry Rosiek. “Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions”, en *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, 35-76. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications, 2007.
- _____; Caine, Vera; Lessard, Sean y Janice Huber. *Engaging in narrative inquiries with children and youth*. New York: Routledge Taylor y Francis Group, 2016.
- Condés Infante, Jesús Francisco. “La titulación en los programas de maestría del ISCEEM. Un problema de eficiencia terminal”, en *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*, No. 13 (2012): 19-26.
- Connelly Michael y Jean Clandinin. “Relatos de la experiencia e investigación narrativa” en *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Larrosa, Jorge; et al., 11-59. Barcelona: Laertes, 1995.
- _____. “Stories of Experience and Narrative Inquiry”. *Educational Researcher* 19, No. 5 (1990): 2-14.
- Contreras, José. “Prólogo”, en *Experiencia y alteridad en educación*, Skliar, Carlos y Jorge Larrosa, 7-12. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2011.
- Contreras, José y Nuria Pérez. “Capítulo primero. La experiencia y la investigación educativa”, en *Investigar la experiencia educativa*, 27-180. Barcelona: Ediciones Morata, 2010.
- Cornejo, Inés. “Polítizar la escucha. Genealogía metódica desde América Latina”, en *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*, (Eds.) Cornejo, Inés y Mario Rufer, 203-230. Buenos Aires: CLACSO, 2020.
- Czarniawska, Barbara. *Narrative in social science research*. California: SAGE Publications, 2004.
- Denzin Norman y Yvonna Lincoln. “Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica”, en *Manual de investigación cualitativa. Vol. I*, 43-116. Barcelona: Gedisa, 2011.

- Derrida, Jacques. "El tiempo de una tesis: puntuaciones", en *El tiempo de una tesis. Desconstrucción e implicaciones conceptuales*, 11-22. Barcelona: Proyecto A Ediciones, 1997.
- Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- _____. *Experiencia y educación*. Costa Rica: Universidad Nacional Heredia, 2003.
- _____. *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, 2008.
- Díaz-Barriga, Ángel. "Criterios de evaluación externa de los posgrados en México. Un sistema de acreditación que desconoce su pertinencia social", en *El posgrado en educación en México*, Pacheco, Teresa y Ángel Díaz-Barriga, 45-88. México: IISUE-UNAM, 2016.
- Eco, Umberto. "¿Qué es una tesis doctoral y para qué sirve", en *Cómo se hace una tesis*, 18-66. Barcelona: Gedisa, 1996.
- Flachsland, Cecilia. *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Madrid: Campo de ideas, 2003.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. España : Siglo XXI, 2002.
- Gadamer, Han-Georg. *Verdad y método. Tomo I*. Salamanca: Sígueme, 2003.
- García-Huidobro Munita, Rosario. "La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa." *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, No. 34 (2016):155-177. Consultado en Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297145846006>
- Gee, James Paul. "Oralidad y literacidad: de el pensamiento salvaje a Ways With Words", en *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, eds. Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes y Patricia Ames, 23-56. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2004.
- Goffman, Erving. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores, 1970.

Gómez, Marcela. "Propuesta epistemológica y retos pedagógicos", en *La labor del maestro: formar y formarse*, Gómez, Marcela y Hugo Zemelman, 48-65. México: Pax-México, 2006.

_____ y Hugo Zemelman. "Presentación", en *La labor del maestro: formar y formarse*, Gómez, Marcela y Hugo Zemelman, V-X. México: Pax-México, 2006.

González, Graciela. "La dimensión socioafectiva de la tutoría y su importancia para la elaboración de la tesis en una maestría de la UNAM", en *En el camino a la titulación. Trazos, tesis y tramos*, Glazman, Raquel y Alicia de Alba, 93-116. México: Ediciones Díaz de Santos, 2010.

Guzmán Gómez, Carlota y Claudia Lucy, Saucedo Ramos. "Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20, No. 67 (2015):1019-1054. Consultado en: Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>

Hernández Navarro, Luis. "La cal(am)idad educativa y la resistencia magisterial." *El Cotidiano*, No. 179 (2013):5-25. Consultado en: Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012002>

Hernández Zamora, Gregorio. "Desarrollo ideológico-cultural y apropiación del discurso académico entre estudiantes universitarios." *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* 18, No. 4 (2018):771-798. Consultado en Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339858318004>

_____. "Escritura académica y formación de maestros: ¿por qué no acaban la tesis?". *Tiempo de Educar* 10, No. 19 (2009):11-40. Consultado en: Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>

_____. "Agencia, voz y ethos en conflicto: La escritura académica como experiencia de silenciamiento", en *La lectura y la escritura en la educación en México: Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, Barrón, Concepción y Sandra Espino, 35-60. México: UNAM-IISUE, 2017.

_____. "De los Nuevos Estudios de Literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad". *Íkala* 24, No.2 (2019):363-86. Consultado en: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>

- _____. “Necolonialismo y políticas de representación. La creación histórica y presente del analfabetismo en México y Estados Unidos”. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura* 30, No. 1 (2009):30-43. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962122>
- _____. *Decolonizing literacy. Mexican lives in the era of global capitalism*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters, 2010.
- _____. *Literacidad académica*. México: UAM-Unidad Cuajalimalpa, 2016.
- Hodges, Adam. “Intertextuality in Discourse”, en *The Handbook of Discourse Analysis. Volume II*, editores Tannen, Deborah; Hamilton, Heidi y Deborah Schiffrin. 42-60. Wiley Blackwell, 2015.
- Hollingsworth, Sandra y Dybdahl Mary. “Talking to Learn: The Critical Role of Conversation in Narrative Inquiry”, en *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (Jean Clandinin, Ed.), 146-176. Thousand Oaks-London-New Delhi: SAGE Publications, 2007.
- Holquist, Michael. *Dialogism. Bakhtin and his world*. London and New York: Routledge, 2002.
- Ibarra López, Paulina. “La titulación por tesis en México: el problema de su conceptualización.” *Revista Dilemas Contemporáneos: educación, política y valores* IV, No. 3 (2017). Consultado en: <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/174>
- Ivanic, Roz. *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- _____ y Clark, Romy. *The politics of writing*. London and New York: Routledge, 1997.
- Josselson, Ruthellen. “The ethical attitude in narrative research: principles and particularities”, en *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (Jean Clandinin, Ed.), 537-567. Thousand Oaks-London-New Delhi: SAGE Publications, 2007.
- Kafka, Franz. “La metamorfosis”, en *Franz Kafka. Obras completas II*, 329-373. España: Olmak Trade, 2014.

Kalman, Judith. "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de los conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8, n° 17 (2003):37-66. Consultado en Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>

Kolonitz, Paula. *Un viaje a México en 1864*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

Larrosa, Jorge. "Sobre La Experiencia I". *Revista Educación y Pedagogía* 18, abril (2006). Consultado en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

_____. "Experiencia y alteridad en educación" en *Experiencia y alteridad en educación*, coords. Skilar, Carlos y Jorge Larrosa, 13-44. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

_____. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica, 2011.

_____ y Karen Rechia. *P de profesor*. Buenos Aires: Educativas y Material Didáctico, 2018.

Luchilo, Lucas. "Programas de Apoyo a la formación de posgrado en América Latina: tendencias y problemas", en *Formación de posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos*, 13-32. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2010.

Mallimaci, Fortunato y Verónica Giménez. "Historia de vida y métodos biográficos", en *Estrategias de investigación cualitativa*, (Vasilachis, Irene Coord.), 175-209. España: Gedisa, 2006.

Maxwell, Joseph. *Qualitative research design an interactive approach*. California: Sage Publications, 2005.

Mills, Wright. "Apéndice. Sobre artesanía intelectual", en *La imaginación sociológica*, 206-236). México: Fondo de Cultura Económica, 1961.

Mora Arellano, Felipe. "Las frases del tiempo". *Revista Acta Sociológica*, No. 49 (2009): 125-146. Consultado en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/18708/17757>

Morán, Porfirio. *La relación dialéctica entre la docencia y la investigación en la práctica docente*. México: mimeografiado.

Morgan, Clara. "Construyendo el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de la OCDE (PISA) ". Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado 17, N° 2 (2013):31-45. Consultado en Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729526003>

Moreno Bayardo, María Guadalupe. *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación*. México: SEP, 2003.

_____. "La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad." Revista de la Educación Superior XL (2), no. 158 (2011):59-78. Consultado en: Redalyc <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60422563004>

_____; Sánchez, Ricardo; Martiniano, Víctor; Pérez, Graciela y Cynthia Klingler. "Parte I. Formación para la investigación" en *La investigación educativa en México 1992-2002. Sujetos, Actores y procesos de formación. Tomo I*, coord. Ducoing, Patricia, 41-114. México: COMIE-SEP, 2003.

Murakami, Haruki. *De qué hablo cuando hablo de correr*. Trivillus, 2007.

Navarro Gallegos, César. "La reforma educativa: despojo y castigo constitucional al magisterio." El Cotidiano, No. 179 (2013):77-88. Consultado en: Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012006>

Ochoa Sierra, Ligia y Alberto, Cueva Lobelle. "El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas". Lenguaje 45, no. 1 (2017): 61-87. Consultado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v45n1/0120-3479-leng-45-01-00061.pdf>

Pacheco, María Teresa. "La escritura de la tesis doctoral en educación y su relación con el quehacer científico". Memoria de ponencias III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad. IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales, (2012) 49-55. México: Evento de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas.

_____ y Ángel Díaz-Barriga. "Prólogo" en *El posgrado en educación en México*, 9-16. México: UNAM-IISUE, 2016.

Pereira, Cecilia, y Mariana di Stefano. "El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares." Revista Signos 40, no. 64 (2007):405-430. Consultado en: Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013771007>

- Pérez, David; Atilano, Pedro y Francisco Condés. *Formación para la investigación y eficiencia terminal en los estudios de posgrado en educación*. México: SEP, Promep, ISCEEM, 2011.
- Pinnegar, Steffinee y Gary Daynes. "Locating Narrative inquiry historically. Thematics in the turn to narrative", en *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*, Coord. Jean Clindinin, 3-34. California: SAGE Publications, 2007.
- Piña, Juan Manuel. "Estudiantes de una maestría. Sus prácticas académicas" en *El posgrado. Programas y prácticas*, coords. Barrón Tirado, Concepción y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, 105-131. México: IISUE, 2013.
- Porta, Luis y Francisco, Ramallo. "La investigación narrativa en educación: experiencia, escritura de sí y (autobiografía). Diálogo con José Antonio Serrano Castañeda." *Revista de educación*, No. 13 (2018): 207-222.
- Puiggrós, Adriana y Roberto Marengo. *Pedagogías: reflexiones y debates*. Bernal: Universidad Nacional de Quelmes, 2013.
- Quesada Mejía, Rosa María y Gregorio Hernández Zamora. "La Lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento". *DIDAC*, no. 75 (2020): 40-47. Consultado en: https://doi.org/10.48102/didac.2020.75_ENE-JUN.36.
- Quijano, Anibal. "Colonialidad del poder y clasificación social" en *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo*, eds. Castro-Gómez Santiago y Ramón Grosfoguel, 93-126. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007. Consultado en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Ramírez García, Rosalba Genoveva; Pérez Colunga, Brenda Yokebed; Soto Bernabé, Ana Karen; Mendoza Tovar, Mauricio; Coiffier López, Fátima Yazmín; Gleason Guevara, Karla Jessica, y Flores Zúñiga, Jazmín Anaid. "Desarmando el rompecabezas en torno a la experiencia de elaboración de una tesis de maestría". *Perfiles Educativos XXXIX*, núm. 155 (2017):68-86. Consultado en Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250922005>
- Ramos Ramírez, J. L. "Enseñar y aprender a investigar. Un acto pedagógico particular." *Metodología de la Ciencia*. *Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la investigación* 1, No. 1 (2016). Consultado en: <http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Numero6/Articulo%201.pdf>

Riessman, Catherine. "Thematic analysis", en *Narrative methods for the human sciences*. Boston: SAGE, 2008.

Rodríguez Betanzos, Addy. "Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana." Cuadernos de Investigación Educativa 5, No. 20 (2014):117-127. Consultado en: Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643895008>

Rómero de la Luz, Jaime. *Laberintos educativos y profesores minotauro: Apuntes para una pedagogía en conflicto*. (Tesis doctoral). Ciudad de México: UNAM-Programa de maestría y doctorado en pedagogía, 2016.

Rulfo, Juan. *Pedro Páramo*, en *Juan Rulfo. Obras*, 147-258. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

Saavedra, Manuel. "Exigencias epistemológicas y discurso pedagógico en la formación de docentes para la educación básica", en *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*, Gómez, Marcela y Hugo Zemelman, 33-60. México: Pax-México, 2005.

_____ y González Ornelas, Virginia y López Valdovinos Martina. "Los problemas de la formación: marco epistémico. Epistemología e investigación social", en *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*, Gómez, Marcela y Hugo Zemelman, 10-32. México: Pax-México, 2005.

Salgado Lévano, Ana Cecilia. "Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos." *Liberabit. Revista Peruana de Psicología* 13, No. 13 (2007):71-78. Consultado en: Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>

Sánchez Pacheco, Margarita. *Hacia la construcción del sujeto pedagógico latinoamericano: la experiencia de los bachilleratos populares en Argentina (Tesis de maestría)*. Ciudad de México: UNAM-Programa de Mestría en Estudios Latinoamericanos, 2016.

Sánchez Puentes, Ricardo. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISUE-UNAM, 2014.

Sánchez Jiménez, David. 2012. "La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora." *Revista Iberoamericana De Educación* 60, No. 3 (2012). Consultado en: <https://doi.org/10.35362/rie6031300>

- Saucedo Ramos, Claudia. "La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida" en *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, coords. Gúzman Gómez, Carlota y Claudia, Saucedo Ramos, 23-43. Barcelona: Ediciones Pomares, 2007.
- Schöngut Grollmus, Nicolás y Joan, Pujol i Tarrés. "Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación." *Forum: Qualitative Social Research* 16, No. 2 (2015). Consultado en <https://ddd.uab.cat/record/132224>
- Scott, Joan. (2001). "Experiencia." *La ventana*, No.13, (2001): 42-72. Consultado en: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana13-2.pdf>
- Sime Poma, Luis. "Aportes para contextualizar la meritocracia en las políticas y culturas docentes." *Revista de Educação PUC-Campinas* 19, no. 2 (2014):111-119. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061921008>
- Shelley, Mary. *Frankenstein*. México: Origen/Planeta. 1985.
- Solano-Alpízar, José. "Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente". *Revista Electrónica Educare* 19, no. 1 (2015):117-129. Consultado en Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805007>
- Street, Brian. "Los Nuevos Estudios de Literacidad", en *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes y Patricia Ames (Eds.), 81-108. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2004.
- Suárez, Daniel. "Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar." *Educação em Revista - UFMG* 27, No. 1 (2011):387-416. Consultado en: Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360926001>
- _____ y Liliana Ochoa. *La documentación narrativa de experiencias docentes. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.
- Vargas Segura, Raúl. "De las normales a las redes pedagógicas. La formación en investigación en el conexto de la política educativa sobre la formación y actualización de docentes en México", en *Aproximaciones multidisciplinarias e interdisciplinarias a la historia de la educación y la educación histórica*, 863-872. Querétaro: Escuela Normal Superior de Querétaro, 2020.

_____. “Acompañamiento Formativo: Una estrategia para la Formación en Investigación Educativa de Directivos, Docentes y Asesores de Educación Básica y Superior”. *Revista Entreideias* 4, No. 1 (2015): 35-49. Consultado en: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9686/9477>

_____. “Asesoría como formación en investigación educativa: Mito o realidad.” *1er Congreso Internacional de Investigación y Evaluación Educativa*, (2019): 479-491. Consultado en: <http://isenco.com.mx/assets/coniiee/compilacion-coniiee-2019.pdf>

Victor Hugo. *Nuestra señora de París*. México: Editorial del Valle de México, 1976.

Webster, Leonard y Patricie, Mertova. *Using narrative inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. New York: Routledge. Taylor and Francis Group, 2007.

Williams, John. *Stoner*. (2011). Tenerife: Editorial Baile del Sol.

Zambrano, María. *Filosofía y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

Zemelman, Hugo. “Historicidad y transmisión del conocimiento. El papel de la epistemología”, en *La labor del maestro: formar y formarse*, Gómez, Marcela y Hugo Zemelman, 1-8. México: Pax-México, 2006.

_____. *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. I Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*. España: Anthropos, 2012.

II. Documentos:

Diario oficial de la federación (30/09/2019). Decreto por el que se expide la “Ley General de Educación” y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Consultado en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Reglamento General de Estudios de Posgrado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. México: ISCEEM, 2018.

Reglamento para obtener el grado de maestro(a) en investigación de la educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. México: ISCEEM, 2018.