



La construcción identitaria del investigador en Ciencias Sociales y Humanas desde una perspectiva autoetnográfica: análisis de nuestra experiencia en la escritura del proyecto de tesis doctoral

Autoras: Cavallini, Ayelén (UNLu-UNGS); Schiavinato, Nadia (UBA - CONICET).

Correo electrónico: ayelencavallini@gmail.com / nadiaschiavinato@gmail.com

Resumen: En este trabajo analizamos nuestras experiencias como doctorandas en Ciencias Sociales y Humanas durante el proceso de escritura del proyecto de tesis, a fin de identificar aspectos involucrados en nuestra construcción identitaria como investigadoras en formación en el ámbito del posgrado. Para ello, elaboramos un diseño que tuvo como eje el intercambio de registros narrativos autobiográficos, que construimos de forma colaborativa a partir de las posibilidades que ofrece la perspectiva autoetnográfica (Blanco, 2012; Ellis, Adams y Bochner, 2015; Aguirre y Porta, 2019; Porta y Aguirre, 2019a). Este enfoque nos permitió analizar las experiencias vividas en el proceso de escritura de los proyectos aludidos, a partir de un ejercicio de objetivación de la vivencia. En este marco, identificamos diversas dimensiones implicadas en la construcción de nuestra identidad como investigadoras en formación, a la que concebimos como una configuración dinámica, relacional y situada (Arfuch, 2005; Taboada, 2018). Específicamente en esta ponencia nos interesa compartir tres aspectos presentes en nuestras narraciones: las cuestiones institucionales que condicionan la escritura del proyecto de tesis, el vínculo con los expertos como instancia de construcción de sentido y de modelización de las prácticas, y la concepción de la escritura académica presente en ambos relatos, en la que resignificamos su potencialidad como herramienta epistémica.

Palabras clave: identidad, autoetnografía, narración biográfica, escritura en el posgrado, proyecto de tesis.

Introducción

La formación en el nivel de posgrado está atravesada por múltiples complejidades que remiten a diferentes dimensiones, tanto las macrosociales (aspectos institucionales, económicos y académicos), como aquellas que se vinculan con lo microsocioal, es decir con las experiencias educativas que experimenta de forma singular cada unx de lxs investigadorxs en formación en la etapa del posgrado (Aguirre y Porta, 2019). Es decir, los trayectos que construye cada tesista de posgrado asumen dinámicas particulares y claramente diferenciadas de los itinerarios educativos previos. Esta diferencia se hace evidente en las vivencias personales y subjetivas, experiencias vinculares con otros (pares y expertxs), dinámicas institucionales y curriculares (según el programa o plan de posgrado que se trate), en los lineamientos de política educativa del nivel de posgrado, y en las especificidades de los campos disciplinares de referencia en los que cada estudiante de posgrado aspira a formarse. Por tanto, entendemos que existe un tránsito específico y particular que, visto en retrospectiva, puede reconstruirse a partir de la documentación y análisis de las experiencias narradas por lxs estudiantes de posgrado. Al respecto, Flores (2018) señala que el estudio de estas experiencias “permite afirmar que el significado subjetivo de dicho sendero doctoral es múltiple: incluye, pero excede ampliamente el conjunto de acciones estratégicas orientadas a la meta académica, constituye un plano vital de sinuosos y a veces laberínticos trayectos personales” (p.132). En este sentido entonces, consideramos que el conocimiento de estas vivencias posibilita intervenir para mejorar las condiciones de ingreso, permanencia y finalización de los estudios de posgrado (Arnoux et al., 2004; Choís y Jaramillo, 2016; Paré *et al.*, 2011; Temporetti, 2005; Barsky y Dávila, 2016; Bartolini, 2017).

En este artículo presentamos, desde un enfoque autoetnográfico narrativo, el análisis de nuestra experiencia como doctorandas en Ciencias Sociales y Humanas en la escritura del proyecto de tesis de posgrado. Este trabajo busca aportar a la indagación respecto a las múltiples y diversas experiencias educativas que atraviesan lxs doctorandxs. Consideramos que del análisis de ellas emergen formas otras de pedagogía, allí donde las personas creamos y resignificamos nuestros propios proyectos formativos, en este caso en el ámbito del

doctorado. Específicamente, en este trabajo nos propusimos indagar sobre algunos aspectos involucrados en la construcción de nuestra identidad como investigadoras en formación en el ámbito del posgrado. Para ello, elaboramos un diseño que tuvo como eje central el intercambio de registros narrativos autobiográficos vía correo electrónico, relatos que construimos en forma colaborativa a partir de los lineamientos propuestos por la perspectiva autoetnográfica (Blanco, 2012; Ellis, Adams y Bochner, 2015; Aguirre y Porta, 2019; Porta y Aguirre, 2019a, 2019b).

Respecto a los antecedentes vinculados al tema, en los últimos años numerosas investigaciones han abordado el vínculo entre escritura académica e identidad (Castelló et al., 2021; Álvarez y Difabio de Anglat, 2020a, 2020b; French, 2020; Inouye y Mc Alpine 2019; Padilla, 2019; Castelló e Iñesta, 2012; Castelló, et al., 2011; Hyland, 2002) y ellas coinciden en señalar que la escritura es parte instituyente de la identidad de quienes se incorporan al campo científico. En este marco, la entendemos como una configuración relacional dentro del campo académico (Arfuch, 2005; Taboada, 2018), es decir como un “punto de sutura”, una posición contingente y a la vez situada e inscripta en una red de relaciones (Bourdieu, 1966). La identidad se comprende como una instancia en la lucha por el capital simbólico, un momento, una alianza; adscribimos a ciertos discursos dentro del campo y nos construimos en base a ellos, pero esta construcción es móvil, heterogénea y sobre todo no esencialista. En nuestro caso, quienes participamos del campo académico nos relacionamos con nuestros pares a partir de producciones escritas (ponencias, artículos, tesis, evaluaciones, dictámenes, entre otros) por lo que la construcción de una identidad “académica” se vincula estrechamente con el desarrollo de ciertas prácticas escriturales ligadas al contexto en el que se construyen y circulan (French, 2020). Estas prácticas son distintas a las desarrolladas en otros espacios, e incluso difieren de las desplegadas en los niveles académicos previos (Lovitts, 2001, 2005, 2008; Mantai, 2015; Valente, 2016; Wainerman, 2020). Por lo tanto, la inserción de lxs tesistas en el ámbito de posgrado supone el manejo de las prácticas de lectura y escritura propias de ese espacio particular.

Respecto a este tema, la escritura en el nivel de posgrado resulta una actividad compleja que impone a lxs aprendices retos de alta envergadura, diferentes a los experimentados por ellxs en experiencias educativas preliminares (Aitchison y Lee, 2006; Padilla, 2016). En este sentido, numerosos estudios abordan las dificultades implicadas en la elaboración y aprobación de una tesis de posgrado. Estas investigaciones señalan que se trata de un proceso

complejo que implica múltiples desafíos tanto cognitivo-discursivos como argumentativos (Corcelles et al., 2016; Valente, 2016), y que requiere simultáneamente de la construcción de una identidad académica acorde con las exigencias fuertemente pautadas por las comunidades disciplinares de referencia (Carlino, 2012). En este nivel, la construcción del proyecto de tesis doctoral constituye una de las primeras experiencias de inmersión o “iniciación” al campo. Al respecto, Guñazú (2020) señala que la elaboración del proyecto de tesis constituye un momento crucial en la formación doctoral por dos razones principales: por una parte, porque se edifican las bases de la tesis, y se delinea un recorrido de aprendizaje intensivo que funciona a modo de “mapa de ruta”, que orienta a lxs tesistas en un camino de formación dentro un campo disciplinar. Por otra parte, el proyecto de tesis es una de las instancias “probatorias” de la investigación doctoral —y del posgrado en general— por medio de la que lxs tesistas demuestran ante un tribunal de expertxs que su proyecto de trabajo reúne los requerimientos conceptuales, metodológicos, argumentativos y de dominio del campo que son condicionantes de su aprobación. Por ello, la elaboración del proyecto implica, en términos subjetivos y profesionales, una instancia fundamental para lxs doctorandxs en formación.

Aspectos teóricos y metodológicos: aportes de la narración autobiográfica y de la autoetnografía

El estudio realizado asumió un carácter cualitativo a partir de un enfoque autobiográfico-narrativo. Esta mirada nos permitió abordar y comprender los fenómenos desde nuestra propia perspectiva y en relación con el contexto en el que se desarrollaron las experiencias (Hernández Sampieri et al., 2014). En este sentido, según Denzin y Lincoln (2011) la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa a las prácticas sociales situadas, lo que supone la revalorización de las concepciones y miradas de las personas participantes de la interacción social que es objeto de indagación. En este caso, se trata de un estudio de corte autoetnográfico que implicó el análisis de narraciones autobiográficas a partir de la experiencia de escritura de nuestros respectivos proyectos de tesis doctoral. El enfoque narrativo biográfico adoptado (Suárez, 2005, 2011; Alliaud, 2011) procuró recuperar en cada uno de los registros las vivencias y sentimientos experimentados por ambas durante este proceso. Consideramos que esta perspectiva habilita a construir narrativamente la identidad, entendida desde la mirada de Arfuch (2005) como “la de un sujeto no esencial, constitutivamente incompleto y, por lo tanto, abierto a identificaciones

múltiples, en tensión hacia lo otro, lo diferente, a través de posicionamientos contingentes que es llamado a ocupar” (pp. 64-65).

Apoyándonos en los aportes de Porta y Aguirre (2019 a, 2019b) resignificamos el valor de las narrativas en tanto están presentes en todos los aspectos de la vida, ya que abarcan desde las memorias personales hasta la literatura y el arte. Estos especialistas señalan que, etimológicamente, la palabra “narrativa” combina el relato con el conocimiento y la comprensión de lo referido, por lo que permite habitar las experiencias desde una perspectiva que genera una ruptura con la matriz metodológica clásica de abordaje del objeto de estudio. Los autores citan a Ricoeur (2003) y plantean que “la narrativa es el lugar donde la existencia humana toma forma, donde se elabora y se experimenta bajo forma de una historia” (p. 20). En este sentido, la relevancia del enfoque narrativo elegido se vincula con la revalorización de las personas (narradorxs) como productorxs de ciertas experiencias en un contexto histórico y social, a partir de la producción de una narración que adquiere sentido en ese marco. Además, según los autores mencionados, en este enfoque quienes narran se hallan inscriptxs doblemente en un contexto socio-histórico particular: el del momento enunciativo y el que es objeto de rememoración. En este sentido, este enfoque permite interpretar, en el presente, sucesos del pasado a medida que lxs sujetxs abordan y construyen interpretaciones sobre sus vivencias y las de otrxs. La construcción de este tipo de relatos permite objetivar la experiencia personal y social, en tanto los textos son objetos plausibles de ser interpretados y analizados.

Ahora bien, centrándonos en nuestra investigación, seleccionamos la autoetnografía como estrategia metodológica. Según Aguirre y Porta (2019) se trata de un enfoque que permite estudiar fenómenos que implican a quienes investigan, a partir de la validación de sus experiencias como objetos de estudio. Así entonces, desde la mirada de la autoetnografía lxs investigadorxs buscan describir, analizar y comprender de forma sistemática sus experiencias personales con el objetivo de significar y comprender la experiencia cultural. En este sentido, “esta aproximación desafía las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros, a la vez que considera a la investigación como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente” (p. 3). Según los especialistas, para “hacer y escribir autoetnografía”, quien investiga pone en juego los principios de la autobiografía y de la etnografía por lo que, como método, la autoetnografía se constituye como proceso y producto de investigación de forma simultánea. Así, en la medida que la autoetnografía emplea los registros y materiales

autobiográficos de lxs propixs investigadorxs como datos primarios, pone el eje en el análisis cultural y en la interpretación de esos comportamientos, pensamientos y experiencias surgidos a partir del trabajo de campo. Este último constituye un escenario vital en el que lxs investigadorxs entran en relación con otrxs, y en el que se desarrollan experiencias significativas y necesarias de ser comprendidas en su complejidad y de forma situada.

La narración autobiográfica dialógica: la experiencia compartida de escritura de los proyectos de tesis doctorales

Como mencionamos en la introducción, en este trabajo desarrollamos un estudio que buscó recuperar nuestras vivencias como doctorandas en Ciencias Sociales y Humanas durante el proceso de escritura de nuestros proyectos de tesis, a fin de conocer e indagar respecto a algunos aspectos involucrados en la construcción de nuestras identidades como investigadoras noveles en el ámbito del posgrado. En este marco elaboramos registros narrativos que nos permitieron resignificar la experiencia de escritura aludida.

Así entonces, y a modo de contextualización, cabe señalar que la experiencia analizada se llevó a cabo en forma íntegramente virtual debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio dispuesto en Argentina a raíz de la pandemia de COVID 19. Nuestros testimonios fueron elaborados a partir de una serie de correos electrónicos en los que, a modo de intercambio epistolar, cada una de nosotras narró a la compañera su proceso de escritura del proyecto de tesis. En estas instancias cada una leyó la producción elaborada por la otra y realizó preguntas a fin de recabar información respecto a tres dimensiones delineadas de antemano: en primer lugar, se indagó respecto a las cuestiones institucionales que enmarcan el desarrollo de una tesis de doctorado (tales como los encuadres curriculares de los diferentes programas de posgrado o las cuestiones relacionadas a becas, financiamiento, participación en equipos de investigación, entre otros); en segundo lugar, profundizamos en las relaciones y vínculos que se entablan con “otrxs” que forman parte de nuestro entorno académico (por ejemplo el vínculo con nuestras directoras y codirectoras, con otrxs expertxs y el lugar de los pares en nuestra formación investigativa); finalmente, se preguntó sobre cuestiones vinculadas con el proceso de escritura del proyecto de tesis en sí mismo.

Los relatos producto de los intercambios fueron construidos entre noviembre de 2020 y febrero de 2021. En cada uno de ellos, como mencionamos, cada una leyó a la compañera e indagó respecto a las dimensiones aludidas. Esta indagación persiguió dos objetivos: por una parte, “nutrir” y ampliar el testimonio provisto por la compañera con detalles o anécdotas significativas y, simultáneamente compartir miradas comunes y sentimientos experimentados en ese proceso. Las lecturas y preguntas formuladas permitieron un intercambio a modo de “diálogo” y retroalimentación constante que enriqueció las narraciones documentadas. En total se desarrollaron tres instancias de intercambio en el lapso de esos cuatro meses, por lo que cada una elaboró su registro narrativo en tres partes. Para asegurar la fluidez del intercambio epistolar, no estipulamos de antemano plazos de envío, sino que las narraciones se construyeron a partir de nuestras disponibilidades en el período de tiempo mencionado.

Respecto a la modalidad de análisis, una vez que finalizamos los registros narrativos, cada una de nosotras procedió a analizar y codificar el registro completo elaborado por la compañera, a fin de comprender las particularidades de las dimensiones indagadas en ellos y, simultáneamente, contemplar otros aspectos significativos que pudieran emerger. Para ello procedimos a la elaboración de un cuadro que nos permitió construir una mirada holística de la experiencia compartida. Dividimos el cuadro en tres filas y dos columnas; en las filas volcamos las tres dimensiones que nos propusimos trabajar y en la columna de la derecha registramos las citas textuales que consideramos importantes para analizar. Esta codificación asumió una dinámica de libre flujo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Lucio Baptista, 2014; Schettini y Cortazzo, 2015), ya que las unidades de análisis no mantuvieron una extensión equivalente, sino que se etiquetaron y codificaron según la relevancia de los testimonios. Después de una primera codificación abierta se procedió a una codificación axial, que permitió establecer subcategorías hacia adentro de las dimensiones de análisis, que se tomaron como categorías centrales. Este análisis nos permitió identificar ciertas recurrencias en cuanto a los aspectos más importantes de nuestra experiencia como investigadoras en formación en el proceso de escritura del proyecto de tesis, que presentamos a continuación.

Análisis y aspectos identificados

Con respecto a la cuestión institucional, el análisis de nuestras narraciones nos permitió identificar que las estructuras formales que encuadraron la escritura de los proyectos de tesis

tuvieron un peso relevante. Si bien ambas ya nos desempeñábamos como docentes en el nivel superior universitario y no universitario, y teníamos experiencias previas en investigación, la escritura del proyecto de tesis doctoral fue vivido como un “entrar” en la academia. Luego de revisar nuestros registros biográficos nos llamó la atención este sentimiento de extranjería ya que, si bien la universidad no era un espacio desconocido para ninguna de las dos, la elaboración del proyecto de tesis doctoral fue vivida como el ingreso a un territorio nuevo:

“En la formación de grado siempre me gustó escribir: realizar los trabajos y los parciales era una instancia para “validar” o no lo que había comprendido en la lectura, y para mí era súper importante. (...) Recién cuando comencé a participar como novel becaria de investigación (siendo estudiante) pude comprender algunas de las lógicas de la escritura académica, y tuve la suerte de que me leyeran y me explicaran cómo escribir de otra forma. En la medida que entendí esas lógicas también pude leer y recorrer los textos de estudio de otra manera, y eso redundó en una mejora en mis escritos” (Tesisista 1).

“En mi camino universitario me siento afortunada, porque pude cruzarme en el momento justo con profesoras que me invitaron a participar en un proyecto de investigación siendo estudiante (en una instancia en la que no encontraba sentido a la universidad y estaba a punto de abandonarla) y, al hacerlo, pude aprender paulatinamente algunas de las convenciones de la academia” (Tesisista 1).

“Comprender esas lógicas (de postulación a la beca doctoral y del proceso de admisión al doctorado) me llevó bastante tiempo y esfuerzo, pero fue el primer paso para “entrar en tema” y poder escribir pensando en quién me va a leer y a qué institución lo voy a presentar. Como dato adicional, me ayudó mucho una compañera de Maestría que ya había postulado al mismo doctorado y (...) me pasó su plan de tesis (era la primera vez que leía un documento de esas características)” (Tesisista 2).

“Mi escritura siempre fue muy instintiva, muy autogestionada; simplemente leí muchas tesis, vi cómo lo hacían los demás y me basé en eso para escribir. Pero aprender a redactar objetivos, a organizar cronogramas, a leer literatura especializada, todo eso lo aprendí en el breve trayecto de formación que me

implicó la postulación al doctorado. Antes de esta instancia, todo fue bastante artesanal y solitario” (Tesisista 2).

“Creo que enseñar a escribir, es decir, profundizar en las prácticas de enseñanza de la escritura es un tema fundamental: hasta que a mí no me enseñaron las prácticas habituales de la academia, sus reglas, qué es un artículo, qué es una jornada, un congreso, un referato doble ciego, una revista científica, todo ese mundo era desconocido” (Tesisista 2).

En cuanto a la relación con “otrxs” y cómo influyen en la construcción del proyecto de tesis doctoral, descubrimos que en la etapa de la escritura del proyecto no tuvieron tanta influencia los pares, que sí se vuelven figuras fundamentales en el proceso mismo de escritura de la tesis (Colombo y Cartolari, 2013; Colombo, 2014). En este caso, el vínculo más fuerte lo entablamos con las directoras y co-directoras quienes se presentan como referentes del campo disciplinar de formación:

“En principio fue súper importante leer el (proyecto general de investigación) y analizarlo en detalle (esto lo hice al momento de presentarme a la beca). A partir de allí conversé largamente con (mi directora) para comprender las diferentes líneas de trabajo que el proyecto habilitaba. (...) El tema de la tesis fue resultado de los intercambios que mantuve con (mi directora) para elaborar el proyecto de beca y de doctorado” (Tesisista 1).

“En aquel momento que mi directora me ayudó mucho con la escritura, me indicó puntualmente qué cuestiones incluir y cómo, y me insistió con los plazos” (Tesisista 1).

“En aquel momento comencé a dimensionar la importancia de la mirada de los colegas, que “saben más”, que tienen “el ojo entrenado” en estas instancias, y la exigencia de tratar de cumplir y escribir “lo mejor posible” (Tesisista 1).

“Lo que encontré en el acompañamiento de las directoras en la escritura del plan de tesis de Doctorado fue mucho rigor, en el buen sentido de la palabra. Entendí que no es lo mismo una cosa que otra, no es lo mismo un enfoque teórico que otro, no es lo mismo redactar los objetivos con tal o cual verbo” (Tesisista 2).

“En vistas de mis experiencias anteriores, encarar la tarea de escribir el plan de tesis y a la vez incorporarme a un equipo de investigación fue algo novedoso para mí. Nunca había trabajado con directores que me leyeran y que comentaran mi texto por lo cual la elaboración del primer borrador fue muy inocente e inconsciente. Me acuerdo que presenté algunas ideas de tema, objetivo general y específicos, metodología y marco teórico que estaban apenas hilvanadas. En ese sentido, (las directoras) tuvieron mucha paciencia y me fueron indicando cuestiones que hoy las veo y son errores propios de quien no tiene experiencia en investigación. Para mi escribir el plan de tesis fue una experiencia de muchísimo aprendizaje, ya que pude desarrollar un “músculo”, una cierta mirada sobre la construcción de un objeto, algo que en mis experiencias de escritura anteriores fui haciendo a ciegas” (Tesisista 2).

Asimismo, también identificamos como fundamental en esta instancia el vínculo con otros expertos de nuestro campo, con quienes intercambiamos ideas, lecturas y cuya mirada nos sirvió como instancia de validación de nuestra propia escritura:

“Hubo una reunión del grupo (de investigación). Allí compartí brevemente el objeto de estudio de mi tesis. La instancia de intercambio y debate que se habilitó en ese momento fue muy rica e interesante para mí, porque esos aportes me permitieron contemplar aspectos importantes que no estaba vislumbrando, y que me permitieron tomar decisiones luego, ya que en ese momento estaba comenzando la escritura del proyecto de doctorado” (Tesisista 1).

“Esta instancia (la participación en una clínica de tesis de posgrado) también fue valiosa porque fue una suerte de “validación” del grupo de expertos: uno necesita saber que “va orientado” y fue un poco eso. Creo que me impulsó muchísimo, me dio seguridad” (Tesisista 1).

“Mis conocimientos fueron intuitivos, y a base de “prueba y error”, como todos creo y luego pude aprender a partir de participar en un equipo de docentes e investigadores, como mi beca siendo estudiante” (Tesisista 1).

“Creo que el camino de aprender a formarse como investigador es un poco eso... los pares y expertos son fundamentales para resignificar el proceso y las instancias, que a veces no son tan gratas (como recibir observaciones “duras” de

un artículo para publicar, por ejemplo). Y hablo de “resignificar” en el sentido de encontrar la cuota de placer y disfrute en lo que hacemos, no hacer siempre en “piloto automático”, sino vincular eso que hacemos con el terreno del deseo y fundamentalmente de la elección... algo así como pensar esto en términos de un proyecto que exige cierta planificación. (...) Creo que tener en mente el proyecto, hacer con consciencia (incluso cuando haya cansancio y pocas ganas), es importante y ahí el papel de otros/as pares o expertos es insoslayable para este resignificarse” (Tesisista 1).

Por otra parte, en nuestros registros experimentamos a la escritura del proyecto de tesis doctoral como una actividad epistémica y recursiva, ya que ambas realizamos varias versiones de cada apartado de nuestros respectivos proyectos. Las lecturas de las directoras y codirectoras no solo guiaron la escritura y reescritura de estas versiones, sino que nos permitieron vislumbrar que nuestra formación iba articulada con este mismo proceso de reescritura y de orientación de los expertxs. En este sentido, describimos el proceso de escritura de la siguiente forma:

“El proceso de escritura fue intenso. Realicé varias versiones que compartí con (mi directora) y ella me volvía a enviar con diferentes comentarios y marcas. Si bien paotábamos de forma conjunta la entrega de esas versiones -y encuentros virtuales para conversar sobre ellas-, por diferentes motivos, yo dilataba la entrega. En mi afán de querer que esté “lo mejor posible” postergaba el envío. Recuerdo que en una reunión virtual con (mi directora) le planteé esto y ella me dijo que formaba parte del proceso recibir devoluciones, que era importante que entregue respetando medianamente los plazos acordados, que el escrito “no es el final” -en el sentido de que siempre se puede mejorar-, y que esté atenta a esto que me sucedía, que uno tiene que aprender a trabajar la autoexigencia porque se encuentra en proceso de aprendizaje y hay que “tenerse un poco de paciencia”. Esta conversación me quedó marcada. Aún tengo los apuntes en mi cuaderno en donde me anoté “paciencia y benevolencia con uno mismo” (Tesisista 1).

“Un detalle no menor fue la cuestión del aislamiento obligatorio a partir de la pandemia por COVID 19, lo cual me tuvo encerrada en mi casa, trabajando on line con dos hijas de dos y seis años. Esta situación extrema me obligó a buscar tiempos y espacios para la escritura que no eran los habituales, porque por lo

general cuando tengo que escribir algo que me demanda mucha concentración prefiero irme los fines de semana a una biblioteca y tomarme entre seis y ocho horas para escribir (...). Las entregas las hacía por lo general los lunes por la mañana, luego de una larga noche de café y escritura. Me acuerdo que para (la última) entrega tenía tanto material leído y que quería “compaginar” que para ordenar mis ideas puse todos los apuntes en el piso de la cocina y los iba “moviendo” según como yo me imaginaba / quería armar el texto. Esta especie de “mapa”, esta organización cartográfica de la escritura me sirvió como recurso desesperado para clarificar lo que quería escribir teniendo en cuenta que después del lunes comenzaba la rutina doméstica y no iba a poder continuar escribiendo” (Tesisista 2).

Además, el proceso de escritura y socialización de lo producido con lxs expertxs que nos orientaron se constituyó para nosotras en una experiencia formativa en sí misma, ya que nos permitió comenzar a dimensionar las lógicas implicadas en la participación y formación en el ámbito académico del posgrado, espacio en el que resultan fundamentales las instancias de socialización del conocimiento construido:

“En lo que respecta a mi proceso de escritura (...) me produce una suerte de vértigo. Por un lado, está el tema de ser leído por otros/as que “saben más”. Frente a esto cuando entrego una producción intento hacer lo mejor posible. Leo, edito y releo, a veces ya con cansancio. Es un ejercicio un poco obse... me doy cuenta que tiendo a rastrear “el error”, la zona que no me convence y trato de darle la vuelta” (Tesisista 1).

“Este último tiempo, por ejemplo, con la realización del proyecto de tesis, esto se puso sobre la mesa, porque me enroscaba con cosas que podía resolver de forma más breve o incluso podía sólo enunciar y no profundizar en desmesura (como suele ocurrirme). Entendí también que el escrito siempre es mejorable, y que uno nunca “lo finaliza” sino que simplemente lo entrega y ya. Es decir, el escrito es lo que uno pudo realizar en ciertas condiciones, con ciertas herramientas, siguiendo ciertos lineamientos, y con mayor o menor cansancio mental” (Tesisista 1).

“Todo esto me hizo llegar a la etapa de escritura del plan de tesis de posgrado con una identidad académica ya bastante trabajada, ya que a diferencia de lo que

me pasó en la tesina de licenciatura, me sentía segura y confiada, más allá de que armar el plan de tesis me demandó, me desafió y me enseñó mil veces más que los trayectos anteriores” (Tesisista 2).

Un último aspecto que emergió en ambos testimonios es la importancia de la trayectoria académica y la forma en la que los saberes previos se pusieron en juego en la escritura de nuestros proyectos de tesis.

“Creo que nuestras inquietudes investigativas tienen un trasfondo articulado con nuestras vivencias, intereses personales, en cosas que nos hubiera gustado aprender o saber, o deseamos que nos hubieran enseñado en un momento puntual. También creo que esas inquietudes están vinculadas estrechamente con el hacer; con el materializar intervenciones, construir propuestas para enseñar/ formar a otros/as. Ahí veo que la investigación y la docencia se abrazan, o al menos es un anhelo personal poder articular coherentemente mis prácticas investigativas con mi tarea como docente” (Tesisista 1).

“Durante toda mi trayectoria universitaria siempre me sentí una outsider, una forastera que entraba a un mundo desconocido. (...) No solamente tenía que apropiarme de nuevos conocimientos, sino que para hacerlo debía entrar en los modos de leer y de escribir propios de la academia, que era un ámbito que me resultaba completamente ajeno” (Tesisista 2).

“A partir de este brevísimo diagnóstico y atravesada por mi propia experiencia, te diría que mi interés por la escritura académica surge de ahí: de poder ofrecer a mis estudiantes espacios de aprendizaje que yo no tuve, o con los cuales me encontré hacia el final de la carrera” (Tesisista 2).

Reflexiones sobre las potencialidades teórico-metodológicas de los registros epistolares autoetnográficos

El objetivo de este trabajo fue comprender qué aspectos influyen en nuestra construcción identitaria como investigadoras en formación, a partir del proceso de escritura de los proyectos de tesis doctorales. Para ello el diseño de la investigación se alimentó de

procedimientos propios de la perspectiva narrativo-biográfica y de la autoetnografía. A partir de ello, elaboramos una propuesta metodológica que tuvo como eje el intercambio de registros narrativos autobiográficos, que construimos de forma colaborativa. La decisión de desarrollar un formato epistolar para compartir las experiencias nos permitió dialogar y retroalimentar esos registros a fin de identificar singularidades y aspectos compartidos en el proceso vivido. En este sentido, el pasaje del grado al posgrado, o de la maestría al doctorado fue vivido como una experiencia “fuerte”, que interpeló de lleno nuestra subjetividad. Aparece en los relatos la idea de vacilación, de duda, de “hacer camino al andar”, de ir “paso a paso” aprendiendo de la experiencia y con la guía de lxs expertxs. Estos últimos constituyen figuras centrales en nuestras experiencias de socialización y de inmersión al ámbito del posgrado.

Por otra parte, consideramos que otro aspecto central de este trabajo lo constituye la importancia de la escritura como experiencia de conocimiento, porque justamente la formación en investigación se realiza a través de prácticas de lectura y escritura. Es decir, junto con la lectura, la escritura científico académica constituye una actividad central para lxs investigadorxs, porque no sólo a través de la escritura se materializa el producto de la investigación, sino que todas las instancias formativas de lxs doctorandxs implican la elaboración de producciones escritas que ponen en juego procesos de validación al interior de la comunidad disciplinar, con pares y expertxs que escriben y (nos) leen. En este sentido escribir es parte indisoluble de la formación doctoral y del “ser parte” de la comunidad disciplinar.

Finalmente, consideramos que la reflexión sobre la experiencia y los aprendizajes adquiridos durante la escritura del proyecto de tesis fue posible gracias a las herramientas provistas por la perspectiva metodológica asumida, no sólo porque las narraciones nos permitieron poner palabras y resignificar la experiencia vivida, sino también porque es nuestra propia narración escrita sobre lo vivido la que nos permite configurarnos identitariamente de forma contingente, en proceso de formación junto con expertxs que orientan el camino. Creemos que recuperar de primera mano las vivencias de quienes habitamos la formación de posgrado es fundamental para diseñar espacios y estrategias pedagógicas orientadas a acompañar estas experiencias formativas singulares y, de esa forma, favorecer la terminalidad de dichos programas (Arnoux et al., 2004; Choisy y Jaramillo, 2016; Paré et al., 2011).

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). Sentidos e potencialidades do registro (auto)etnográfico na pesquisa biográfica-narrativa. *Linhas Críticas*, 25, 1-18. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20077>
- Alliaud, A. (2011). Narraciones, experiencia y formación. En A. Alliaud y D. Suárez (Comps.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (pp. 61-91). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires / CLACSO. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf
- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2020a) Writing a Dissertation—Expanding the Borders of the Virtual Teaching and Learning Process. En Di Gesú M.G., González M.F. (eds) *Cultural Views on Online Learning in Higher Education. Cultural Psychology of Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_9
- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2020b). Perfil del estudiante y desempeño en actividades virtuales de retroalimentación entre pares en torno a capítulos de tesis de posgrado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 26-43. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.03>
- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En L. Arfuch (Comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades* (pp. 21-43). Prometeo.
- Arnoux, E., Borsinger de Montemayor, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3). <http://maestria.rec.uba.ar/Tres/articulos.htm>
- Aitchison, C., y Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278. <https://doi.org/10.1080/13562510600680574>
- Barsky, O., y Dávila, M. (2016). El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: características generales, problemas recurrentes y desafíos. *RESUR. Revista de Educación Superior del Sur Global*, 2, 64-86. https://redib.org/Record/oai_articulo3193079-el-desarrollo-de-las-carreras-de-posgrado-en-la-argentina-caracter%C3%ADsticas-generales-problemas-recurrentes-y-desaf%C3%ADos
- Bartolini, A. M. (2017). La persistencia doctoral: abandono y finalización. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28 (55), 1-30. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/310>
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-0063201200020004&lng=es&tlng=es

- Bourdieu, P. (1966). Algunas propiedades de los campos. En *Campo de poder, campo intelectual* (pp. 119-126). Monttressor.
- Carlino, P. (2012). Helping Doctoral Students of Education to Face Writing and Emotional Challenges in Identity Transition. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 217-234). Emerald Group Publishing Limited.
- Cartolari, M. y Colombo, L. (2013). La escritura de las tesis: el rol de las relaciones entre pares. V Congreso V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/20.pdf>
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-Herencia*, 6(11), 233-260. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/100>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>
- Castelló, M. e Iñesta, A. (2012). Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp 179-200). Emerald.
- Castelló, M., McAlpine, L., Sala-Bubaré, A., Inouye, K. y Skakni, I. (2021). What perspectives underlie ‘researcher identity’? A review of two decades of empirical studies. *Higher Education*, 81, 567–590. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00557-8>
- Chois Lenis, P. M. y Jaramillo Echeverri, L. G. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>
- Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 81-96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000200006&lng=es&tlng=es.
- Corcelles, M., Castelló, M., y Mayoral, M. (2016). El desarrollo de la voz del escritor: argumentar en los estudios de postgrado. En I. Ballano, e I. Muñoz (Eds.), *La escritura académica en las universidades españolas* (pp. 115-131). Universidad de Deusto.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *Manual de Investigación Cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Ellis, C. Adams, T. y Bochner, A. (2015). Autoetnografía, un panorama. *Astrolabio, Nueva Época*, 14(1), 249-273. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/%20astrolabio/article/viewFile/11626/12041>

- Flores, G. (2018). Co-formación de la identidad doctoral: sendero de vivencias de aprendizaje. Actas del I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación: investigación, relatos y experiencias de la formación doctoral. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/pedagogiadctoral/spde2018/paper/viewFile/2782/1005>
- French, A. (2020). Academic writing as identity-work in higher education: forming a 'professional writing in higher education habitus'. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1605-1617. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572735v>
- Giribuela, W. (2021). *La perspectiva disciplinar en la construcción de objetos de estudio de las Ciencias Sociales y Humanas*. Documento de cátedra. Universidad Nacional de Luján.
- Guiñazú, M. C. (2020). Caminante hay camino: El proyecto de tesis como mapa de ruta. En C. Wainerman (Coord.), *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 55-98). Manantial.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Lucio Baptista. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34, 1091-1112. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)
- Inouye, K. y McAlpine, L. (2019). Developing Academic Identity: A Review of the Literature on Doctoral Writing and Feedback. *International Journey of Doctoral Studies*, 14, 1-31. <http://ijds.org/Volume14/IJDSv14p001-031Inouye5175.pdf>
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Lovitts, B. E. (2005). Being a good course taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>
- Lovitts, B. E. (2008). The Transition to Independent Research: Who Makes It, Who Doesn't, and Why. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 296-325. <https://www.jstor.org/stable/25144670?seq=1>
- Mantai, L. (2015). Feeling like a researcher: Experiences of early doctoral students in Australia. *Studies in Higher Education*, 42, 636-650. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067603>
- Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3 (6), 165-196. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>
- Padilla, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades: Trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles de

- escritor. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 86-115. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2000>
- Paré, A., Starke-Meyerring, D., y McAlpine, L. (2011). Knowledge and identity work in the supervision of doctoral student writing: Shaping rhetorical subjects. En: D. Starke-Meyerring, et al. (Eds.). *Writing (in) knowledge societies* (pp. 215-236). Parlor Press and Fort Collins: The WAC Clearinghouse. <http://wac.colostate.edu/>
- Porta, L. y Aguirre, J. (2019a). Aportes del enfoque biográfico-narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica en la universidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, 25(53), 71-89. <http://nulan.mdp.edu.ar/3255/1/FACES-53-porta-aguirre.pdf>
- Porta, L. y Aguirre, J. (2019b) Narrativas (auto) biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado. *Pontos de Interrogação*, 9(1), 13-39. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/7009>
- Ricouer, P (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Tecnología y Ciencia de la Nación / Organización de los Estados Americanos.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista Del IIICE*, (30), 17-30. 17-30. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.142>
- Taboada, M. B. (2018). Abordaje de sujetos migrantes y procesos migratorios en libros de texto de Ciencias Sociales. Un análisis de caso. *Revista Educación*, 42(1). <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23187>
- Temporetti, F. (2005). Escritura y divulgación del texto científico. En: Temporetti, F y Menin, O (Eds.). *Reflexiones acerca de la escritura científica. Investigaciones, proyectos, tesis, tesinas y monografías* (pp 89-102). Homo Sapiens.
- Valente, E. (2016). Reescritura, reflexión teórica y argumentación en el nivel de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 135–164. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/812>
- Wainerman, C. (2020). El mundo de los posgrados. En C. Wainerman (Coord.), *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 23-54). Manantial.