



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: La tesis de grado : aportes para entender su problemática en nuestra carrera

Autores (en el caso de tesis y directores):

Esteban Valesi

Rodolfo Ramos, tutor

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2011

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





Universidad de Buenos Aires

Facultad de Ciencias Sociales

Carrera de Ciencias de la Comunicación

La tesis de grado: aportes para entender su problemática en nuestra Carrera

Autor:

Esteban Valesi

DNI: 29.986.793

esteban.valesi@gmail.com

TE. 15 5734 8384

Director:

Rodolfo Ramos

rramos@ciudad.com.ar

Índices

Índice general	
Abreviaturas	6
Introducción y objetivos	7
¿Por qué las tesis de grado?	7
Objetivos de investigación	11
Marco teórico	14
Definiciones conceptuales. ¿Qué es una tesis?	14
Especificidad de la tesis de grado	16
La tesina como proceso de integración de conocimientos	20
El curriculum universitario	23
La alfabetización académica y la lectura y la escritura en la universidad	27
La identidad en juego	30
Algunas palabras acerca del tutor y su función	33
Estado del arte	38
Introducción	38
Algunas variables para tener en cuenta	39
Las barreras institucionales	44
El curriculum y la tesina	47
Los obstáculos “subjetivos”	49
Breve cuadro de situación de la Carrera	52
¿Cuál es nuestra situación presente?	52
Algunos números significativos	54
Las condiciones de vida de los estudiantes de la Carrera	62
Algunos comentarios sobre la historia del campo y las carreras	65
Ciertas tensiones que nos constituyen	71
¿Qué pasa, entonces, con nuestro curriculum?	78
Descripción de las herramientas y modalidades de investigación	83
Las entrevistas	83
El cuestionario: modalidad de administración	85
Diseño metodológico: determinación del universo y la muestra	87
Planteamiento y características del cuestionario	89
Las entrevistas	95
La tesina en la vida cotidiana	95
La tesina y el tiempo	97

Autoría de la tesina	100
La experiencia en investigación	101
La tesina y el ciclo curricular	104
La tesina y las orientaciones finales	108
¿Una ética de la tesina?	110
Resultados parciales de las entrevistas	114
Los cuestionarios	118
Características generales de la muestra	118
El proyecto de formación	120
La tesina	126
Contexto personal	138
El tutor	141
Resultados parciales de los cuestionarios	146
Conclusiones y palabras finales	151
Bibliografía	158
Anexos	165
Entrevistas	166
Entrevista a J.	167
Entrevista a M.	176
Entrevista a F. y N.	181
Entrevista a B.	191
Entrevista a D.	198
Entrevista a Z.	205
Cuestionario enviado a estudiantes y egresados	211
<i>La tesina, ese oscuro objeto de la comunicación. (Diario de un tesista).</i> (Ponencia presentada en el 4º Simposio electrónico Las 3 T)	221
Agradecimientos	232

Índice de cuadros	
Cuadro 1: Comparación entre las cargas horarias, cantidad de materias, incluyendo el CBC, plan de estudios vigente y sistema de evaluación final de las diferentes carreras de FSOC.	54
Cuadro 2: Matricula censal por unidad académica según año en que se realizó el censo y carrera.	55
Cuadro 3: Ingresantes a la Unidad Académica por Unidad Académica según año y carrera.	56
Cuadro 4: Evolución de la cantidad de ingresantes (vector vertical) a la Unidad Académica por Unidad Académica según año (vector horizontal) y carrera.	57
Cuadro 5: Diplomas expedidos en el grado por carrera entre 1989 y 2005.	58
Cuadro 6: Evolución de la cantidad de diplomas expedidos en el grado por carrera entre 1989 y 2005.	58
Cuadro 7: Relación entre ingresantes en un año X (ubicado a la izquierda) y diplomas expedidos cinco años después (a la derecha).	59
Cuadro 8: Porcentaje de egresos en relación con los ingresos para un período de cinco años.	60
Cuadro 9: Relación entre matrícula y diplomas expedidos en un mismo año censal.	60
Cuadro 10: Relación entre ingresantes en un año X (ubicado a la izquierda) y diplomas expedidos en Sociología cinco años después (a la derecha).	61
Cuadro 11: Porcentaje de egresos en relación con los ingresos en Sociología para un período de cinco años.	61
Cuadro 12: Relación entre matrícula y diplomas expedidos en Sociología, en un mismo año censal.	62
Cuadro 13: Estudiantes según Unidad Académica de cursado de la carrera y sexo por carrera cursada.	119
Cuadro 14: Relación entre sujetos con la tesina terminada y tesistas al momento de responder el cuestionario.	121
Cuadro 15: Distribución de casos por orientación en la muestra confeccionada para este trabajo.	122
Cuadro 16: Participación en proyectos de investigación.	123
Cuadro 17: Asistencia a charlas, talleres y seminarios de tesina.	124
Cuadro 18: Distribución de casos por orientación en la muestra confeccionada para este trabajo.	125
Cuadro 19: Tipos de tesina en la muestra confeccionada para este trabajo.	127
Cuadro 20: Tipos de autoría de la tesina en la muestra confeccionada para este trabajo.	129
Cuadro 21: Tiempo de completamiento de la tesina.	131
Cuadro 22: Tiempo que llevaban trabajando en la tesina los estudiantes que aún no la habían terminado, al momento de responder el cuestionario.	131
Cuadro 23: Motivos alegados para la elección del tema de la tesina.	133
Cuadro 24: Relación percibida entre los marcos teóricos del <i>tronco común</i> del plan de estudios y la tesina.	134
Cuadro 25: Relación percibida entre las metodologías y procedimientos de investigación del <i>tronco común</i> del plan de estudios y la tesina.	134
Cuadro 26: Relación percibida entre los marcos teóricos de la <i>orientación final</i> del plan de estudios y la tesina.	135
Cuadro 27: Relación percibida entre las metodologías y procedimientos de investigación de la <i>orientación final</i> del plan de estudios y la tesina.	135
Cuadro 28: Incidencia percibida de la tesina en el futuro profesional.	137

Cuadro 29: Situación laboral de nuestros sujetos.	138
Cuadro 30: Cantidad de horas trabajadas a la semana.	139
Cuadro 31: Situación habitacional de nuestros sujetos.	139
Cuadro 32: Cantidad de sujetos que cursaban materias durante el proceso de elaboración de la tesis de grado.	141
Cuadro 33: Cantidad de sujetos que rendían o preparaban finales durante el proceso de elaboración de la tesis de grado.	141
Cuadro 34: Área declarada de formación del tutor.	143
Cuadro 35: Cargo docente declarado del tutor.	144
Cuadro 36: Tiempo que tardaron nuestros sujetos en conseguir tutor para la tesis de grado.	145
Cuadro 37: Relación percibida por los sujetos con su tutor	146
Cuadro 38: Cambios de tutor	146

Abreviaturas

- ABD: “All but dissertation”. Equivalente en inglés a TMT.
- CCC: Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA.
- FELAFACS: Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social.
- FSOC: Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.
- TF: Trabajo final.
- TFI: Trabajo final de integración.
- TMT: Todo menos la tesis.
- UBA: Universidad de Buenos Aires.
- UNICEN: Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- UNLP: Universidad Nacional de La Plata.

Introducción y objetivos

¿Por qué las tesis de grado?

Llegado a este tramo de mi formación, con todas las materias cerradas y casi un año y medio encima de investigación y escritura para esta tesis de grado, viviendo solo y desempeñándome como redactor y traductor para un canal de televisión, las preguntas que hoy me interesan son muy diferentes de aquellas que me hacía cuando ingrese a la Carrera de Ciencias de la Comunicación (CCC). Se supone que tratándose de una introducción, debería aquí exponer los motivos por los cuáles se elige un tema y no otro, desnudar lo que en nuestro lecto disciplinario aprendimos a llamar “las condiciones de producción” del propio discurso –que no son más que otros discursos, fijando las coordenadas desde las que hablamos– pero no sé si podría hacerlo. Todavía hoy, debo confesar, no termina de quedarme del todo claro por qué motivos se termina eligiendo una carrera y lo mismo vale para el tema de este trabajo, las tesis de grado. En las encrucijadas de este tipo, intervienen las características psicológicas, los trayectos personales al interior de un espacio académico, la contingencia de las lecturas, y un sinfín de elementos menores, circunstanciales, cuya elucidación, si fuera posible, difícilmente sería aprovechable por alguien más que el autor. Intuyo que en la preocupación por la tesina, por esa “situación-problema” que angustia y frena a tantos estudiantes hacia el final del ciclo curricular, late un interés más amplio que el objeto que motiva mi escritura. Y que, en realidad, en los avatares de la producción y evaluación de una tesina se hace visible una lista de síntomas en los que pueden leerse las huellas de muchos otros fenómenos. Se que en algún momento, poco tiempo antes de meterme de lleno en esta tesina en particular, me topé con una ponencia de Rodolfo Ramos, sugerentemente titulada *Intelectualidad en lugares críticos. (¿Quiénes somos?)*, y me alivió el descubrir que muchas de las inquietudes que me venía formulando de manera nebulosa –¿cuál es nuestra “identidad intelectual”?, ¿en qué consiste la especificidad de

nuestra mirada como profesionales?, ¿dónde fijar los límites de nuestro proyecto epistemológico?, ¿dónde se invisibiliza nuestro *habitus*?— contaban con una genealogía mucho más vasta de lo que había imaginado de entrada. Estas preguntas son las que inspiran mi tesis de grado, las que actúan como el telón de fondo sobre el que se proyectan mis argumentos.

Digo “inspiran” y “telón de fondo”, porque el recorte de nuestro objeto requiere que no se dispersen nuestros esfuerzos y planteemos concisa y claramente qué nos proponemos investigar. Desde un punto de vista práctico, la pregunta que quisiéramos abordar es la siguiente:

- *¿Por qué razones el proceso de elaboración de la tesis de grado resulta tan conflictivo para nuestros estudiantes?*

La concisión del enunciado, su pragmatismo, es sólo superficial y a poco de que lo vayamos desmenuzando, encontraremos que, al estilo de las muñecas rusas, encierra otras preguntas, acaso más esenciales, y que al interior del proceso de elaboración de una tesis de grado operan una intrincada serie de condicionamientos que hacen a ámbitos universitarios y extra-universitarios, a aspectos formales, reglamentarios o bien, de aplicación, prácticos, etc., etc. Es por respeto a esta porosidad del objeto, a esta facilidad con la cual las tesinas vectorizan otros órdenes de problemas, que intenté pegarme al máximo a los datos empíricos, vale decir, a la referencia concreta otorgada por las entrevistas y las encuestas y los hallazgos realizados por las investigaciones que constituyen mi *Estado del arte*, una situación que, reconozco, habría de ocasionarme más de un dolor de cabeza. Son las reglas de juego y las acato: si uno comenzara a investigar sin esperar sorpresas de su objeto, o creyendo que sabe de antemano cómo no extralimitarse, la investigación se tornaría innecesaria y no reportaría ningún beneficio pedagógico. O en el peor de los casos, acabaría convertida en una argucia para movilizar intereses extracientíficos y repetir lo que ya sabe o se cree saber. Los datos empíricos son, en última instancia, el sustrato en el que procuré que se apoyaran mis afirmaciones y

constituyen también el punto desde el cual se lanzan nuevas preguntas, se aventuran hipótesis a retomarse en el futuro y se proponen nuevas vías de análisis.

Estoy convencido –esperemos que en las páginas venideras se entienda por qué– de que en la misma manera que por los bordes y la coloración de la pieza de un rompecabezas, puede deducirse su ubicación, la silueta de las piezas contiguas y hasta la configuración del diseño general, el problema de las tesis de grado en nuestra Carrera nos habla de otras cuestiones, de acuerdo a cómo lo leamos y, claro está, al tiempo de trabajo que uno esté dispuesto a invertir. Esta perspectiva es la que tomo como línea de largada, a contrapelo, a mi humilde entender, del tono en que se viene debatiendo la problemática. Los pronunciamientos, actas, estudios, recomendaciones, reglamentos, en una palabra, la literatura sobre el tema producida en y por la Carrera es más bien escasa¹ y, por lo común, se abstiene de indagar en la abundante y documentada experiencia que se ha generado en torno a este fenómeno en otros establecimientos educativos. Leyendo estos otros trabajos, varias veces en lengua extranjera, se tiene la sensación de que nuestra mirada sobre la tesina se ha circunscripto a unas pocas de sus facetas, tomándosela como una instancia administrativa más, cuyas dificultades son pasibles de ser resueltas simplemente aplicando con mayor eficacia las normativas vigentes. O, a lo sumo, reformulándolas un poco, pero jamás alterando radicalmente el modo en que se lo viene encarando. Me remito estrictamente a los hechos: es indiscutible que, en toda nuestra historia como Carrera, no hemos considerado a las tesis de grado como un objeto meritorio de investigación “científica”, con todas las implicancias que ello supone. Los sentidos producidos y esgrimidos en torno a la tesina, por valorables que sean, suelen provenir de la inmediata observación de los sujetos, son relatos de la experiencia que a cada cual le ha tocado vivir en su rol de estudiante, tutor, evaluador, o juicios, sugerencias, pareceres, que toman dicha experiencia como insumo principal y en no pocas ocasiones, exclusivo. Distinto es el caso de los seminarios, talleres y consejerías organizados por la Dirección de la Carrera que deben lidiar con

¹ Por ejemplo, encontramos sólo una tesina previa que tematiza específicamente a las tesis de grado. Corresponde a Pablo Ritterstein y se ocupa de trazar diferentes “perfiles” de tesis a partir de un corpus de entrevistas.

los trayectos particulares de cada tesista, evacuando dudas circunstanciales, ofreciendo ejemplos a seguir, e incluso brindando apoyo psicológico. Indudablemente, el aprendizaje de la investigación demanda la existencia de estos espacios donde la guía de los expertos y el acompañamiento de los pares juega un rol central –lo veremos más adelante–, pero nuestro reclamo es justamente que los mismos no alcanzan a agotar las diversas instancias del fenómeno y difícilmente puedan proveernos de las herramientas necesarias para interpretarlo globalmente o proponer una explicación satisfactoria acerca de por qué pasa lo que pasa.

De algún modo, todos hemos dado por sentado que, por el hecho de haber transitado el proceso, lo comprendemos cabalmente y podemos decir con soltura: “el problema es este, tienes tales y tales características”. Pero hace tiempo que las Ciencias Sociales, de las que formamos parte, nos vienen enseñando a desconfiar de las evidencias. El sentido común es rico en desvíos, en intercambiar causas y efectos, en trasvasar la superficie y el fondo, borrando luego las huellas de su funcionamiento. Y en un problema que se remonta casi hasta los orígenes mismos de nuestra Carrera de grado, ha dispuesto de tiempo más que suficiente para sedimentarse. Recurrir a estudios provenientes de contextos diversos o apelar a la experiencia generada en torno a las tesis de niveles superiores, no está tanto puesto al servicio de extrapolar diagnósticos, mecanismo improcedente, como de fortalecer los parámetros desde los que se vierte una mirada que se quiere, a la vez, crítica y constructiva sobre el proceso de elaboración de las tesis. Lo más destacable de estas investigaciones, creo yo, es que lejos de considerarlo como un compartimiento separado del resto de la vida académica, abren permanentemente caminos hacia otras clases de fenómenos –el curriculum, los perfiles profesionales, la alfabetización académica, las condiciones de vida de los tesistas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, etc.–, sin por eso descuidar la especificidad de nuestro problema. Es un equilibrio difícil, delicado: retroceder unos pasos, ampliar la mirada y ver qué puede encontrarse en los alrededores, para luego enfocar una vez más. Dentro de esta riesgosa (y, esperamos, productiva) oscilación, quise que se desarrollara *mi propia* tesis de grado.

Objetivos de investigación

Entre los objetivos de este trabajo se encuentran:

- 1. Como paso previo al trabajo de campo, que constituye el núcleo de nuestra investigación, hacer un somero repaso de algunos puntos de la constitución histórico-epistemológica del campo de la comunicación. El objetivo aquí es presentar un contexto pertinente para pensar la problemática del curriculum y la tesina.**

Partiremos de un corpus de artículos de la revista de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), *Diálogos de la Comunicación*, y fuentes estadísticas oficiales de la UBA, que nos permitirán, con algo de suerte, enumerar algunas de las características más destacables de la emergencia histórica del campo y la institucionalización de las carreras de comunicación en general. Especie de “etapa cero” del trabajo, previa al análisis de la problemática de la tesina: intentaremos, aquí, ampliar y complejizar la mirada sobre el fenómeno, al colocarlo en un escenario de alcances disciplinarios, históricos, regionales.

- 2. Analizar los relatos sobre la experiencia de elaboración de la tesis de grado de los tesistas de la CCC.**

La pretensión aquí es modesta: se procurará analizar algunos de los sentidos que el fenómeno estudiado asume para los tesistas de nuestra Carrera, rastreando las significaciones más fuertes en sus discursos y la manera en que se articulan, observando si se condicen (o no) con los discursos que se trabajan en las investigaciones revisadas en el *Estado del arte*.

3. Identificar y cuantificar algunos elementos fácticos acerca de la elaboración de la tesis de grado de la CCC y la situación de vida de los estudiantes y establecer su posible vinculación.

Son ejemplos de estos datos “fácticos”: los tipos de tesina, el tiempo estimado de elaboración, la influencia de trabajos de investigación en la tesina, etc. Se intentará detectar y señalar regularidades y tendencias en una muestra de 108 tesis, que permitan dimensionar los aspectos más relevantes del fenómeno y sugerir algunos puntos a retomarse en investigaciones posteriores.

4. Identificar y graduar la relación percibida por los tesisistas entre la tesina y otros aspectos de la vida académica: la incidencia de las diferentes áreas curriculares, su peso en la definición del perfil del egresado y su aprovechamiento profesional, la relación con el tutor, entre otros.

Se buscará aquí explorar y dimensionar la percepción de los estudiantes sobre ciertos aspectos del proceso de elaboración de la tesina, con especial énfasis en lo concerniente a su posible relación con el planteamiento del curriculum de grado.

Una última aclaración. Se observará que son muchos más los interrogantes que se abren que aquellos que se responden en este trabajo. Es adrede: me interesa más formular nuevas preguntas, que ofrecer un diagnóstico concluyente de qué es lo que ocurre con la tesina en nuestra Carrera, diagnóstico, por otra parte, que requeriría de muchos más elementos de aquellos con los que disponemos en la actualidad. Dicho de otra manera, me gustaría que esta investigación colaborase a renovar el repertorio de preguntas que comúnmente se hace sobre el proceso de elaboración de las tesis de grado, proponiendo otras miradas, ampliando las referencias e interpretaciones posibles que

se suelen poner en juego, para jerarquizar el tratamiento de un problema que ya es de larga data en nuestra casa de estudios.

Marco teórico

Definiciones conceptuales. ¿Qué es una tesis?

Avancemos hacia algunas definiciones que nos servirán para procurarnos una visión preliminar de nuestro objeto y establecer algunas nociones básicas. En primer lugar, ¿qué se entiende por “tesis”?, ¿qué sentidos se le otorgan al concepto en la literatura revisada? y ¿cómo se disponen, superponen y multiplican estos sentidos? Luego: ¿el concepto tiene más de un referente empírico?, ¿existen distintos tipos de tesis? En cuyo caso, ¿en qué consistirían cada uno de estos “tipos” de tesis?, ¿qué tienen en común y en qué se diferencian una tesis de grado² o “tesina” de una tesis de maestría y una tesis doctoral? Etcétera.

Etimológicamente, el término griego *thesis* (Mendicoa, 2003; Mercado, 1990; Sarrot, Bartolini, Braida et al., 2007) designa la “acción de poner” una cosa, sin que la misma esté referida, en principio, a ningún contexto en particular. *Thesis* podía significar indistintamente “poner” una piedra en una edificación o un verso en un poema, aunque sería el sentido de poner (en) una doctrina, de establecer un principio, una pro-posición, el que acabaría por consolidarse. Así, en su vertiente latina, el concepto de tesis pasó a asociarse a las ideas de “tema general” y “tema especial”, “conjunto de proposiciones afirmadas teóricamente”, “premisa primera”, etc. A nosotros, sin embargo, nos interesa la acepción académica moderna del término, cuyo sentido comienza a fijarse, según indica Gloria Mendicoa, con la revolución causada por la introducción de la enseñanza científica en la Alemania del siglo XIX y “tesis” empieza a nombrar el trabajo de investigación original que el aspirante a un título debía presentar al finalizar su ciclo de estudios.

² Utilizamos los conceptos de “tesis de grado” y “tesina” como sinónimos.

En su libro *Sobre tesis y tesisistas: lecciones de enseñanza y aprendizaje*, la autora presenta la siguiente definición del concepto:

Es un trabajo que cumple con todas las instancias de la investigación. Representa un tema para su deliberación, una proposición original que debe ser expuesta y demostrada mediante pruebas y razonamientos lógicos. Su elaboración involucra un director o tutor, que el postulante debe elegir y a su vez, quien acceda a tal tarea debe reconocer su trabajo y comprometerse a guiar a tal postulante en todo el proceso. Desde el punto de vista de la institución se espera comprobar el nivel de adiestramiento intelectual, aportes intelectuales y hallazgos que contribuyan al conocimiento.

Una tesis implica una secuencia lógica que comienza con la selección de un tema, la búsqueda de material para abordarlo, su configuración en un trabajo de investigación y su exposición definitiva.

Como se ve, se trata de un concepto muy abarcativo, en torno al cual se agrupan una serie de elementos (investigación, originalidad, pruebas y razonamientos lógicos, tutor, etc.) que convendrá retener para examinar a posteriori.

Por su parte, Carlos Sabino ubica a la tesis en el marco de una tipología de trabajos científicos (que van desde los proyectos de investigación a las reseñas, pasando por el ensayo, la monografía y la ponencia) y hace hincapié en un aspecto crucial para nuestra lectura. En *Cómo hacer una tesis* (Sabino, 1994), describe a la tesis como el “trabajo escrito que permite demostrar, a la conclusión de los estudios que el graduando amerita el grado académico al que aspira”. Podría decirse, entonces, que una tesis, a diferencia de un artículo, por ejemplo, se caracteriza por poseer una suerte de estatuto “probatorio” y funciona como una instancia de validación de los conocimientos adquiridos durante un ciclo de formación con el propósito de obtener un título universitario. Y si bien es cierto que las exigencias de originalidad, extensión y rigurosidad metodológica varían ostensiblemente de acuerdo al grado académico al que se aspire o, lo que es lo mismo, dependiendo

de si se trata de una tesis doctoral, de maestría o de grado, todas ellas suscitan esta señal fronteriza, este compartido carácter de cierre y apertura, de rito de pasaje. Signo de un tiempo que concluye para dejarle paso a otro tiempo superador, sea este el de la práctica profesional o el del perfeccionamiento académico, la tesis marca indefectiblemente un antes y un después.

Especificidad de la tesis de grado

La principal diferencia entre una tesis de grado y una de maestría o doctoral reside en que la primera no está obligada a extender el horizonte de conocimientos dentro de un campo dado, mientras que de la segunda y la tercera se esperan aportes epistemológicos concretos, aunque no necesariamente revolucionarios. Si una tesis doctoral se valida por el aporte que realiza al acervo de conocimientos en una disciplina –pensemos que, muchas veces, su escritura toma años y demanda una gran inversión de recursos, ya sean del propio graduando o del Estado, mediante becas u otros mecanismos de financiamiento–, una tesina encuentra su justificación en el desarrollo pedagógico que su elaboración desencadena en quién la produce. Si bien relativamente similares en cuanto a su proceso de elaboración, las prioridades de una y otra difieren y, por lo tanto, los criterios institucionales (extensión, plazos, evaluación, formatos) y científicos a los que debe ceñirse una tesis de grado resultan mucho más elásticos, maleables, laxos que los correspondientes a una tesis de mayor nivel.

Carlos Sabino explica:

Desde el punto de vista pedagógico [las tesinas] cumplen el mismo papel de las llamadas monografías: conocer los conocimientos y habilidades metodológicas de los estudiantes respecto a determinada materia por medio de una disertación escrita que se propone a los mismos y que forma parte de su evaluación. Sus características

específicas dependen, pues, de lo que al respecto consideren convenientes los departamentos, cátedras y profesores de cada asignatura.

Institucionalmente, la CCC también se basa en este criterio. En *La tesina de grado: su lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, un documento publicado por la Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación en Septiembre de 2006, puede leerse:

En tanto proceso, mientras que una tesis doctoral debe validar metodológicamente un recorrido cuyo resultado es necesariamente la ampliación del quantum de conocimiento científico de la disciplina en la que se presenta, en la tesina de grado la importancia del aporte que supone el producto se subordina a la función pedagógica del proceso realizado: sirve para que el candidato a licenciado demuestre que puede elegir con autonomía aquellos conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales aprendidos a lo largo del plan de estudios, para resolver un problema de conocimiento cuya elección es propia, autónoma y, en un sentido particular, original.

Y más adelante:

Se afirma –con razón– que esta instancia de grado es en muchos sentidos una prueba cognitiva y una oportunidad de integración que permite al estudiante poner en tensión, seleccionar, integrar y aplicar herramientas a partir del conjunto de conocimientos y entrenamientos obtenidos en forma fragmentaria a lo largo del plan de estudio, y asumir la responsabilidad de conducción de un diseño, un proceso y un producto terminado sin una mediación pedagógica áulica en el mismo.

(En ambas citas las cursivas son nuestras).

Dicho de otro modo, al nivel de grado, el aprendizaje realizado por el estudiante durante el proceso de elaboración de la tesis de grado tiene preeminencia sobre la tesis en sí misma; se privilegia el proceso antes que el producto, la experiencia antes que su corolario material. En realidad, se trata de

que el estudiante incorpore una nueva manera de encarar el trabajo intelectual, gracias a la cual sea él mismo quien deba trazarse un recorrido a través de los contenidos del plan de estudios, componer un estado del arte y seleccionar un marco teórico, proponer hipótesis y líneas de investigación y, finalmente, plasmar los resultados en una producción escrita de su exclusiva responsabilidad. Si hablamos del nivel de grado, (el proceso de elaboración de) la tesina sería, en todo caso, el desencadenante de dichos cambios y, comprensiblemente, buena parte de sus dificultades podrían tener que ver con del temor que siente el estudiante a “tomar la palabra” (Roffo, 2007) y asumirse como “productor de un discurso” (Sanahuja, 2003). En la medida en que la tesina no refleja punto por punto un trayecto señalado verticalmente desde el contexto áulico, sino que se trata de una producción, no digamos original, pero sí inédita, la subjetividad del estudiante se encuentra comprometida como nunca antes con su propio discurso.

La doctora e investigadora Paula Carlino ha descrito estos cambios en los términos de “un pasaje gradual de la hetero a la autorregulación”, asimilable al “adentramiento en una cultura nueva”, “con métodos y formas de análisis, argumentación y discurso específicos” (Carlino, 2005a, p. 418). En definitiva, lo que una tesis fuerza en el graduando (y en esto consiste su función pedagógica) es una forma diferente, superadora si se quiere, de posicionarse frente a la adquisición de conocimientos. Y este nuevo “posicionamiento subjetivo” ante el conocimiento requiere, por su parte, de la internalización de una verdadera “cultura de la investigación”, cuyos ardides y sutilezas implícitas resultan ajenos en la abrumadora mayoría de los casos. Como indica, Teresa Quiroz en su artículo *Los comunicadores sociales: ¿entre la crítica y el mercado?* (Quiroz, 1991):

La investigación cambia los ejes de la enseñanza, ya que el aprendizaje y su proceso se ven desplazados desde la simple reproducción/apropiación de saberes aceptados y consagrados, a la producción de conocimientos. Tanto el docente como el alumno se convierten en sujetos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, la investigación no es una actividad adicional, sino que se hace parte de la estrategia pedagógica.

Cambio en los “ejes de la enseñanza” a través de la investigación, pasaje hacia la “heteroregulación” y “prueba cognitiva”, si el proceso de elaboración de la tesis de grado cumple su función pedagógica con eficacia, la identidad del estudiante no continuará siendo la misma una vez que lo ha atravesado. En esta dirección se encamina, asimismo, Umberto Eco cuando, en el primer capítulo de su ya clásico *Cómo se hace una tesis*, reflexiona acerca de lo aprendido gracias a su tesis doctoral:

Hacer una tesis significa aprender a poner orden en las propias ideas y a ordenar los datos: es una especie de trabajo metódico; supone construir un “objeto” que, en principio, sirva también a los demás. Y para ello no es tan importante el tema de la tesis como la experiencia de trabajo que comporta. Una persona que ha sido capaz de documentarse bien sobre la doble redacción de la novela de Manzoni, también será capaz de recopilar con método los datos para la oficina turística. El autor de estas líneas ha publicado ya una decena de libros sobre diversos temas, pero si ha logrado hacer los nueve últimos, es porque ha sacado fruto principalmente de la experiencia del primero, que era una reelaboración de la tesis doctoral. Sin aquel primer trabajo no hubiera aprendido a hacer el resto. Y, para bien o para mal, el resto todavía se resiente del modo en que fue hecho el primero. Quizá con el tiempo uno se vuelve más malicioso, se aprenden más cosas; pero el modo de trabajar sobre las cosas que se conocen dependerá siempre del modo en que se han buscado al principio muchas cosas que no se conocían.

Aquí, las cursivas son de Eco e insisten sobre el punto que señalábamos antes: la tesina remite a un universo de cuestiones más amplio que el de su mera concepción como dispositivo evaluativo, cuestiones que nos acercan a la construcción de la identidad profesional, a la reformulación de la situación de enseñanza-aprendizaje, a la llamada “alfabetización académica” y a la difícil convivencia entre las diversas “culturas discursivas”³ que conforman una disciplina o un campo de

³ Estos dos últimos conceptos (“alfabetización académica” y “culturas discursivas”) forman parte de un paradigma de estudios anglosajón. La Dra. Paula Carlino trabaja con este bagaje teórico sobre las tesis en nuestro país.

disciplinas. Pero antes de abordar estas nociones, haremos un alto para introducir una breve distinción operativa.

La tesina como proceso de integración de conocimientos

En su *Propuesta para el Taller de Tesinas* del año 2004, Rodolfo Ramos propone diferenciar, a los efectos de su análisis, entre la tesina entendida como “un requisito para la titulación”, es decir, en tanto engranaje de un “dispositivo institucional cuya realización implica la culminación de una carrera” y la(s) tesina(s) como:

(...) producción/es textual/es, género/s de discurso, altamente regulados, con genealogías que remiten a diferentes espacios disciplinarios y que más allá de sus diversos formatos, temáticas, posiciones de enunciación o regímenes de referencias y citas, supone el despliegue de argumentos y demostraciones para arribar a conclusiones consistentes.

El primero de estos aspectos es el que resulta menos conflictivo y basta con revisar el *Reglamento para la entrega de tesinas*, cuyos artículos 1, 2 y 7 se refieren al “objetivo”, “tema” y “presentación” respectivamente, para entender los requisitos que deben cumplirse. Por ejemplo: “estar vinculado con las materias de la carrera”, ser una “elaboración original”, de extensión “no inferior a cuarenta carillas”, etc. Aquí nos encontramos con los aspectos, por ponerlo de alguna manera, procesales, formales, operativos de la tesina en tanto que dispositivo evaluativo y credencial de titulación. Por el contrario, hablar de la tesina como una “producción textual” –también podríamos escribir “práctica textual”– regulada disciplinariamente nos remite a una serie de problemáticas que exceden sus facetas administrativas y nos enfrentan con “la saludable heterogeneidad (o variedad) teórica y metodológica [de nuestra Carrera], que es, como sabemos, una de las características del campo de estudios”. Ramos agrega:

La resolución productiva de dichas heterogeneidades no debería implicar inconsistencias ni, de manera contraria, reducciones a un solo formato de trabajo investigativo, como es el caso en los típicos proyectos de investigación que aparecen como referencia excluyente en numerosos manuales de metodología y que se sostienen en supuestos epistemológicos legítimos pero criticables si se absolutizan (...)

Ramos señala como otra de las funciones principales de la tesina el permitirle al estudiante “resolver productivamente” la “saludable heterogeneidad” de su campo de formación o, en otras palabras, la de *integrar* en un discurso coherente y unificado los conocimientos adquiridos durante su ciclo de formación de grado, un análisis compartido por la mayoría de los investigadores abocados a este tema en nuestro campo (Balsa y Fernández, 2003; Ramos, 2004; Angona, Otrocki y Vestfrid, 2008). “Integrar sin reducir” o “integrar sin excluir” parecerían ser los imperativos inherentes a la propuesta pedagógica de Ramos, donde lo que se evitaría “reducir” y “excluir” es, en primer lugar, la heterogénea matriz teórica de la CCC y las carreras de comunicación en general y, en segundo, la variedad de formatos posibles para la tesina.

Es necesario, entonces, que dilucidemos el concepto de “integración” que vamos a manejar. En su ponencia *Tesis: ¿un producto de integración?*, la doctora Coria, una de las fundadoras del *Simposio de las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*, precisa y problematiza el concepto (Coria, 2007):

El concepto de integración, por su naturaleza polisémica, varía de significado según el contexto en que se lo defina. Por ello hemos acordado definirlo, en el marco de las problemáticas de integración de conocimientos, como el proceso mediante el cual el sujeto cognoscente detecta las relaciones que determinan un concepto y lo habilita para aplicarlo a situaciones teóricas y prácticas.

Integrar entonces no es resumir ni operar sumatoriamente; es un proceso que requiere la respuesta a ciertos interrogantes, entre otros:

¿Qué es integrable?

¿Cómo integrar?

¿Qué tipo de integraciones son posibles?

Luego, la autora describe la “producción” de la tesis (o del “trabajo de integración final”, conceptos asociables en el marco de su ponencia) como un “proceso de integración complejo” que remite a problemáticas que abarcan, entre otras variadas e importantes facetas, la “odisea del pasaje de sujeto de aprendizaje a sujeto epistémico” y la implementación de “macro y micro estrategias” de enseñanza y aprendizaje. A estas últimas las entiende como:

(...) un tipo específico de conocimiento para conducir y regular la propia actividad cognoscitiva y cuyo conocimiento explícito ayuda a mejorar las competencias de un sujeto para enfrentar los múltiples problemas que se ocultan tras las situaciones de actualización y producción de conocimientos más comunes.

Es justamente a partir de la puesta en juego de estas “estrategias” –reescritura, repregunta, reformulación, control de coherencia, son algunos de los ejemplos proporcionados por Coria– que el estudiante deja atrás “el modelo de productor pasivo” dominante durante el ciclo áulico en favor de un “perfil de tesista activo y constructivo” destinado a convertirse en un “sujeto epistémico” capaz de “objetivar y enfrentarse a los conocimientos instituidos desde una perspectiva crítica” para integrarlos en el proceso de elaboración de su tesis de grado. El tesista rastrea, selecciona, descarta, estructura, recorta, encuadra, articula, actualiza los conocimientos adquiridos durante el ciclo de grado y, finalmente, vuelca los resultados en una producción textual con características propias. La “integración” es, en consecuencia, activa antes que pasiva, productiva antes que reproductiva, y requiere además de un nivel de compromiso e iniciativa muy superior al solicitado en la enseñanza áulica.

En su ponencia *Reflexiones en torno de las intervenciones pedagógicas del tutor de tesis* publicada en el marco del *Simposio de las Tres T (tesis, tesistas y tutores)* del 2003, Analía Errobidart se refiere a la elaboración de la tesis de grado como:

(...) un proceso de integración de saberes construidos a lo largo de una trayectoria curricular definida y que por referirse a un ámbito académico, donde circula un tipo de conocimiento que responde a determinadas pautas acordadas por la comunidad científica, debe guardar relación con los criterios de producción de ese conocimiento. En relación con este punto, se hace preciso señalar que se trata de un proceso de construcción de pensamientos superiores, que requiere (por parte del tesista) de mayores niveles de integración para lograr la producción del propio texto y que es necesario que el docente tutor asuma las características que este proceso implica.

De manera que en la tesina no se “integra” cualquier conocimiento ni siguiendo cualquier método, sino que existirían estrategias, pautas, criterios, acordados por la comunidad académica, que deben aplicarse a un conjunto de contenidos adquiridos en una “trayectoria curricular definida”. Surgen aquí dos nuevos aspectos del fenómeno que no podemos pasar por alto. En primer lugar, el concepto de “currículum” y su relación con la tesis de grado⁴: nos preguntaremos qué papel juega la tesis de grado al interior del currículum universitario y cómo se imbrica con el resto de los elementos (materias, seminarios, talleres, etc.) que lo componen. Luego, puesto que hemos calificado a la tesina de “producción discursiva”, deberemos darle una breve mirada a la relación entre lectura, escritura y el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario.

El currículum universitario

En una ponencia posterior (Errobidart, 2005), presentada también en el marco del *Simposio de las Tres T*, Analía Errobidart se ocupa de la relación entre diseño curricular y trabajo final de

⁴ Línea de investigación que ya viene siendo trabajada por otros investigadores en comunicación. Al respecto, puede examinarse el siguiente trabajo, que también figura en nuestra bibliografía: Angona, J., Otrocki, L. y Vestfrid, P. (2008). *Tesis en comunicación: las prácticas de investigación en los estudios de grado (UNLP, UBA y UNR)*. XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Rosario. Disponible en: http://www.redcomunicacion.org/memorias/p_jornadas_p.php?id=290&idj=4

integración (TFI) y tesina, en el contexto de la carrera de Comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Errobidart propone abordar la tesina desde una “perspectiva integral” y subraya que “no podría comprenderse el problema con el producto acabado si no se mira el proceso y la trama donde se va construyendo la problemática”. La hipótesis profunda de su argumentación sería que tesina y curriculum no pueden (ni deben) pensarse disociadamente. En esta línea de análisis, los trabajos de Alicia de Alba sobre el concepto de curriculum son un antecedente insoslayable. En su libro *Currículo: crisis, mito y perspectiva* (De Alba, 1994, pp. 59-60), la autora lo define de la siguiente manera:

Por currículo se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

El curriculum, sostendrá De Alba, es una “síntesis, en muchas ocasiones contradictoria” y eso explica que sea difícil de concebirlo como “un sistema congruente y articulado”. En realidad, debiera pensárselo como el resultado del “juego de negociaciones e imposiciones” entre distintos grupos de interés, lo que se manifestaría en su “estructura dinámica o relativamente estable”.

Eminentemente gramsciana, la mirada de De Alba pone el acento en la historicidad del curriculum, en su constante devenir producto de las luchas de poder de las que es, al mismo tiempo, contexto y emergente, y en los factores políticos, económicos, sociales, culturales que incidieron en su construcción.

De Alba ofrece un aparato conceptual organizado a partir de varios niveles de análisis y conceptos que vale la pena retomar. En principio, la autora propone dos dimensiones de análisis, dos aspectos del curriculum a ser tenidos en consideración: los “aspectos estructurales-formales” y los “aspectos procesales-prácticos”. El primero de estos aspectos, como su nombre lo indica, se refiere a la dimensión formal, legal, oficial, si se quiere, de todo curriculum y tiene que ver con las disposiciones reglamentarias, los planes y programas de estudio, los organigramas, etc., que rigen la vida académica. Por su parte, los aspectos procesales-prácticos se refieren al curriculum en su devenir concreto, esto es: en las particularidades de su aplicación, donde en no pocas ocasiones se expresan las resistencias. Una de las hipótesis centrales de la autora es precisamente que entre los aspectos estructurales-formales y los procesales-prácticos suelen observarse roces, contradicciones, desfasajes.

Asimismo, nos interesa recuperar de De Alba los conceptos de “proceso de determinación curricular” y aquello que denomina los tres tipos de “sujetos sociales del curriculum”: los sujetos de la determinación curricular, los sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum y los sujetos del desarrollo curricular. Por “proceso de determinación curricular”, la autora entiende:

(...) aquel en el cual, a través de luchas, negociaciones e imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores se determina un curriculum en sus aspectos centrales, esto es, en su orientación básica y estructurante.

Además de investigar este proceso de “luchas, negociaciones e imposiciones” –es decir, claramente, un proceso de construcción de hegemonía en términos gramscianos–, De Alba se encargará de tipificar a grandes rasgos sus principales sujetos: quiénes motorizan el cambio, quiénes buscan determinar la orientación del curriculum y quiénes procuran resistirla.

Los “sujetos de la determinación curricular” serían aquellos “interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un curriculum” y que, muchas veces, “no tienen presencia directa” en el ámbito escolar. En términos de Bourdieu, estaríamos hablando de grandes actores sociales externos al campo universitario, agentes que acaso ocupen posiciones dominantes en otros campos (en el mercado, en la arena política, por ejemplo) y cuyo poder incide en los espacios educativos desde afuera. En pocas palabras, se trata de poderes “temporales”, seculares, extraacadémicos. De Alba nos ofrece algunos ejemplos: el Estado, el sector empresarial, los sectores populares, la Iglesia, los partidos políticos, los gremios profesionales, entre otros.

Por su parte, entre “los sujetos sociales del proceso de estructuración formal del curriculum” se contarían aquellos que desde adentro del ámbito universitario “le otorgan forma y estructura al curriculum de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular”. Consejos técnicos, consejos universitarios, comisiones de estudio, juntas, equipos de evaluación curricular, por ejemplo; todos aquellos encargados de concretar la elaboración del plan de estudio desde el campo universitario, actores que cumplen una función mucho más específica y que, podríamos decir, invierten su capital específico en el campo, procurando darle forma, demarcar sus fronteras y fijar sus lógicas de acumulación, reconversión, transferencia y retornos de capitales.

Finalmente, tendríamos a los “sujetos sociales del desarrollo curricular” que son los que hacen a la “práctica cotidiana un curriculum”. Para De Alba, fundamentalmente maestros y alumnos que:

(...) retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales.

Al mismo tiempo agentes y destinatarios, sujetos activos y pasivos del desarrollo curricular, los docentes y los alumnos son los que materializan los objetivos previamente fijados por los sujetos de la determinación curricular y formalizados por los sujetos del proceso de estructuración del curriculum, ya sea para aplicarlos al pie de la letra o para reapropiárselos y transformarlos. Más adelante en este trabajo, sugeriremos que esta capacidad para negociar y canalizar la determinación curricular de los sujetos del desarrollo curricular encuentra en la tesina uno de sus espacios de acción privilegiados y que existirían contradicciones entre los aspectos estructurales-formales y los aspectos procesales-prácticos (que hacen a su aplicación) en tanto dispositivo de evaluación final.

La alfabetización académica y la lectura y la escritura en la universidad

En su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Paula Carlino parte de la siguiente constatación:

Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva.

Según Carlino, el modelo de enseñanza vigente en la universidad establece un sistema de “posicionamientos enunciativos polares y desbalanceados”, en el cual los docentes conciben su rol como el de meros “transmisores de información”, mientras los estudiantes lo hacen como receptores pasivos. Este modelo adolecería de dos graves falencias. En primer lugar, la mayor actividad cognitiva quedaría reservada al docente, puesto que es él (o ella) quién investiga y lee para preparar las clases, reconstruye lo leído en función de sus objetivos y escribe para planificar su tarea, mientras que el alumno no se vería impulsado a ejecutar un trabajo similar para apropiarse de

los conocimientos. Y luego, al descuidar la enseñanza de los “procesos y prácticas discursivas y de pensamiento” característicos de una disciplina, este modelo polar privaría a los alumnos de uno de los saberes más valiosos que posee el docente y no se encuentra en un plano conceptual o teórico: “los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudios, modos vinculados con las formas de leer y de escribir” que el docente ha desarrollado precisamente por pertenecer a una comunidad académica.

Carlino propondrá, en consecuencia, adoptar un modelo alternativo para interpretar (y mejorar) la enseñanza en la universidad, un modelo en el cual “los profesores no sólo *dicen* lo que saben sino que *proponen* actividades para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, a través de participar en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de este”. Lo encuentra en los estudios e investigaciones nucleados en torno al concepto de “alfabetización académica”⁵, el cual viene trabajándose desde hace por lo menos una década en el mundo de habla inglesa.

Mary Lea y Brian Street, dos reconocidos exponentes de este modelo teórico, explican en qué consiste (Lea y Street, 1998):

Aprender en la educación superior implica adaptarse a nuevas formas de conocer: nuevas formas de entender, interpretar y organizar el conocimiento. Las prácticas de alfabetización académica –leer y escribir al interior de las disciplinas– constituyen a los procesos centrales mediante los cuales los estudiantes aprenden nuevos temas y desarrollan su conocimiento sobre nuevas áreas de estudio. Una aproximación a la alfabetización desde las prácticas tiene en consideración el componente cultural y contextual de las prácticas de escritura y lectura y esto, a su vez, tiene importantes implicaciones para entender el aprendizaje de los estudiantes. La investigación

⁵ El vocablo original en inglés es “academic literacies”. No está demás aclarar que si bien el sustantivo singular “literacy” suele traducirse a nuestro idioma como “alfabetización”, en su acepción inglesa comprende tanto a las habilidades básicas de lectura y escritura, como a la “cultura escrita” en su mayor amplitud. Según Carlino, por el concepto de “literacy” debe entenderse a “la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo, pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras”.

educacional sobre el aprendizaje de los estudiantes en la educación superior ha tendido a concentrarse en los modos en que los estudiantes pueden ser ayudados a adaptar sus prácticas a aquellas de la universidad (Gibbs, 1994); desde esta perspectiva, los códigos y convenciones de la academia se dan por supuestos. En contraposición, nuestras investigaciones están basadas en la premisa de que, para poder entender la naturaleza del aprendizaje académico, es importante investigar el entendimiento tanto del staff académico como de los estudiantes acerca de sus propias prácticas de alfabetización, sin asumir previamente cuáles prácticas son más apropiadas o efectivas.

Al mismo tiempo, para Carlino, el concepto de “alfabetización académica” sirve para indicar:

(...) el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. Como puede notarse, la noción tiene dos significados: uno sincrónico se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad discursiva, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella.

De manera que las prácticas de lectura y escritura en la universidad son mucho menos mecánicas, transparentes, unívocas de lo que pudiera pensarse. Tal es así, sostiene Carlino, que habría que hablar de alfabetizaciones académicas, en plural, puesto que “el problema con la cultura académica es que tampoco es homogénea. La especialización de cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro”. En consecuencia, “no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un único ciclo educativo” (Carlino, 2005b, pp. 15). Ya lo hemos mencionado: la lectura y la escritura en la universidad –y las prácticas de lectura y escritura vinculadas con la tesis, en particular– son vividas por el estudiante bajo la forma de un proceso de “adentramiento” en una nueva cultura (el

significado “diacrónico”, señalado por Carlino), una cultura que no siempre es homogénea ni articulada; que son, en realidad, culturas, vale decir, múltiples, plurales, contradictorias, correspondiéndose a distintos campos de estudios, con códigos que distan de ser auto-evidentes o universalmente compartidos. Carlino enfatiza el “carácter implícito de las prácticas lectoras universitarias”, demostrando así que no es por arte de magia que los estudiantes adquieren su carta de ciudadanía en esta comunidad, sino que se trata de un proceso complejo y dificultoso, a lo largo del cual “deberán cambiar su identidad (Ivanic, 2001) como pensadores y analizadores de textos” (Carlino, 2005b, pp.86) y que dicha situación requiere un fuerte acompañamiento institucional.

La identidad en juego

También Mary Lea y Brian Street hacen hincapié en los cambios identitarios que las prácticas de escritura y lectura a nivel universitario van cimentando en los estudiantes. Para estos autores leer y escribir en la universidad no se limita a la mera puesta en práctica de los conocimientos y destrezas adquiridas en el ámbito áulico (aunque este aspecto, por cierto, no debe descuidarse), sino que, por el contrario, afectan la subjetividad del estudiante a un nivel mucho más profundo:

Este enfoque ve a las alfabetizaciones⁶ como prácticas sociales, en el sentido sugerido. Ve la escritura y el aprendizaje de los estudiantes como cuestiones al nivel de la epistemología y las identidades antes que como habilidad o socialización. Un enfoque desde la alfabetización académica ve a las instituciones en las cuales las prácticas académicas tienen lugar como constituidas por, y sedes de, discurso y poder. Ve a las demandas de alfabetización del curriculum como involucrando una variedad de prácticas comunicativas, incluyendo géneros, campos y disciplinas. Desde el punto de vista del estudiante, una característica dominante de las prácticas de alfabetización académica es el requerimiento de cambiar de prácticas entre un escenario a otro y de

⁶ Una vez más, el término original aquí es el sustantivo plural “literacies” y le caben las aclaraciones hechas en la nota previa. No disponemos de una versión en castellano del texto original. La traducción es nuestra.

manejar los sentidos sociales y las identidades que cada uno evoca. Este énfasis en las identidades y en los sentidos sociales pone la atención sobre los profundos conflictos afectivos e ideológicos de tales cambios y en el uso del repertorio lingüístico.

Recapitemos: cambios identitarios, nuevas prácticas de lectura y escritura, conflictos afectivos e ideológicos, etc. Y esto al interior de un marco institucional específico, atravesado y constituido por el discurso y el poder. Pero, ¿cuál sería exactamente la naturaleza de estos cambios en las prácticas de lectura y escritura a nivel universitario? y ¿cómo afectan la identidad de los estudiantes? ¿Cómo podríamos describirlos? Por último, ¿qué relación tendrían estos cambios con el proceso de elaboración de una tesis?

De la misma manera en que Coria se refiere a la “odisea del tesista” en el trayecto que va desde su posición como “sujeto de aprendizaje” hasta convertirse en un “sujeto epistémico”, “capaz de objetivar y enfrentarse a los conocimientos instituidos desde una perspectiva crítica” (Coria, 2007, p. 4), la Dra. Paula Carlino se refiere al “pasaje de la hetero a la autorregulación” en los estudiantes universitarios para explicar “la adquisición de capacidades cognitivas especializadas en los aspirantes a nuevas comunidades de prácticas” y el ingreso a una determinada “cultura lectora”. Lejos de tratarse de un acontecimiento que se da de una vez para siempre y en todos los ámbitos –explica Carlino– este proceso ocurre paulatinamente, a partir de “una progresiva transferencia de responsabilidades del experto al principiante” que supone una “internalización activa” de las “normas de funcionamiento inicialmente provistas por quienes ya se manejan con ellas” (Carlino, 2005b, pp.74 y 75).

Salvando las distancias, podría argumentarse que en esta misma línea ya venían trabajando Bourdieu y Passeron en la década del 60, quienes en *Los herederos: los estudiantes y la cultura* se dedicaron a examinar los conflictos inherentes a la “condición del estudiante” en el universo académico parisino de aquellos años. Muchas de sus observaciones críticas sobre el sistema

universitario conservan una vigencia sorprendente, incluso considerando la diversidad de contextos históricos:

Productos del sistema, el estudiante y el profesor expresan su lógica: el estudiante no contribuye en nada a orientar la “producción” o la transmisión del saber; el profesor no consulta (o lo hace poco) al estudiante sobre sus necesidades y, cuando trata de hacerlo, se encuentra habitualmente con la pasividad o el asombro del estudiante quien, animado por una propensión indiferenciada a absorber el saber, espera precisamente del profesor que le indique las urgencias y elija él mismo satisfacer las necesidades que ha creado al satisfacerlas. Por lo tanto, el profesor tiene la iniciativa en todo; a él le corresponde definir los programas, los temas del curso, los trabajos, las lecturas, así como la cantidad de fantasía que puede inyectarse sin riesgo en la máquina académica.

Bourdieu y Passeron nos ofrecen en este párrafo (Bourdieu, P. y Passeron, J.C., 2006, p. 66) una ajustada descripción del sistema de enseñanza universitario “tradicional”, al cual Carlino buscará poner bajo la lupa mediante el concepto de “alfabetización académica”, un sistema, como señalamos previamente, caracterizado por sus “posicionamientos enunciativos polares y desbalanceados”. Queda perfectamente claro que, tanto para Carlino como para Bourdieu y Passeron, esta supuesta “pasividad” en la condición del estudiante nada tiene de natural. Antes bien, es el producto de un sistema cuyas reglas de funcionamiento –sean estas o no concientes por parte de los agentes implicados– apuntan a (re)producirla, situación que, muchas veces, se ve agravada por el anonimato de los grandes números, la sensación de aislamiento, las dudas sobre el propio futuro, etc. que aquejan a los estudiantes. Bourdieu y Passeron hablan de una “cuasi experiencia de desamparo”, de la “experiencia angustiosa y desdichada de la condición de estudiante” (pp. 75, 76) e indican:

Hay que tomar partido en esto: para el estudiante se trata de hacer, lo que no es jamás otra cosa que hacerse. Únicamente el afán retórico puede llevar a olvidar lo que hace a

la definición misma del rol del estudiante: estudiar no es crear sino crearse, no es crear una cultura, menos aún crear una nueva cultura, es crearse en el mejor de los casos como creador de cultura o, en la mayoría de los casos, como usuario o transmisor experto de una cultura creada por otros, es decir como docente o como especialista. Más generalmente, estudiar no es producir, sino producirse como alguien capaz de producir.

La conclusión cae de madura: “el estudiante no tiene ni podría tener otra tarea que trabajar por su propia desaparición en tanto que estudiante”. O, puesto de otro modo, la condición de estudiante no debiera prolongarse infinitamente en el tiempo, sino que su objetivo final se realiza al abolirse en tanto que tal, al “trabajar por su propia desaparición” en aras de alcanzar un nuevo estatuto (superador, activo, autónomo) ya sea como profesional, docente o investigador. Ahora bien, como ya apuntamos, este cambio identitario, este ingreso a una nueva “cultura lectora” que, en cierto modo, la tesina vendría a sancionar, no sobreviene de un día para el otro y demanda de la presencia del “experto” en la nueva cultura, si ha de ser verdaderamente efectivo.

Algunas palabras acerca del tutor y su función

Tal vez, la incidencia que la institución universitaria y más específicamente el tutor tienen en el proceso de elaboración de las tesis (de grado o superiores) sea una de las facetas menos estudiadas del fenómeno que nos compete. En el artículo 5 del *Reglamento de Tesina* vigente en la CCC se enumeran sucintamente los requisitos que debe reunir un docente para dirigir una tesis de grado, pero apenas si son tratadas las funciones que ha de cumplir, la manera en que dicha funciones deben ser cumplidas, o quién y cómo controlará que se cumplan. Citamos:

Para la realización de la tesina cada alumno deberá escoger como director académico un tutor entre los profesores titulares, asociados, adjuntos o jefes de trabajos prácticos

de la carrera que tengan una orientación académica vinculada con el tema elegido, en el último caso deberá poseer antecedentes destacados en su actuación docente y de investigación.

Se añade que también podrán ser directores de tesis los profesores titulares, asociados o adjuntos de la Facultad de Ciencias Sociales y del Instituto Gino Germani, de otras facultades de la UBA u otra universidad nacional, siempre y cuando “acredite y presente antecedentes del tema”. Y luego, nada más que decir sobre el tutor, por lo menos desde lo estrictamente reglamentario⁷. Curiosamente, en *La tesina de grado: su lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, la Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación reconoce esta carencia de precisiones, cuyos principales afectados probablemente sean los mismos tutores y la institución universitaria:

Para los docentes, en su condición de tutores y evaluadores, [la elaboración y evaluación de las tesinas de grado] puede aparecer en ocasiones como un proceso insuficientemente definido, carente de criterios uniformes tanto en los alcances de los objetos a recortar, como en el tipo de proceso y de producto a obtener, así como en los requisitos mínimos y criterios de asignación de notas de aprobación o desaprobación.

Más adelante, sí se enumeran algunas de las funciones –no diremos “obligaciones” porque no se trata de un texto con carácter normativo– que hacen al trabajo del director de tesis:

Su labor consiste en colaborar en la delimitación problemática, recomendar bibliografía, detectar errores tanto en el proyecto como en el proceso de trabajo, sugerir líneas de acción y hacer una primera evaluación del resultado. Cuando esta evaluación es positiva el tutor lo explicita elevando una nota en que fundamenta el pedido de coloquio para la defensa del trabajo concluido. Se espera tanto del tutor

⁷ Durante la escritura de esta tesis, el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA aprobó mediante la resolución 4087/08 una lista de modificaciones parciales al reglamento de tesinas, con vistas a su actualización. Una de las medidas más importantes fue la “ampliación de la base de tutores y evaluadores”, incorporando a “profesores de otras carreras de la Facultad, así como auxiliares docentes con antecedentes relevantes para la tarea, con un piso de cuatro años de antigüedad en el cargo, y título de posgrado con tesis (maestría o doctorado) o cargo de Profesor Adjunto o superior en universidades nacionales”. La resolución fue informada a la comunidad estudiantil mediante las listas de mail de la Dirección de la Carrera el 8 de abril de 2009.

como del tesista que mantengan un contacto regular, presentando el tesista informes de avance y leyendo y comentando los mismos el tutor.

La tutoría de tesinas de grado es una parte necesaria del trabajo docente. Aunque no existen a la fecha mínimos obligatorios de tesinas a tomar, se espera que todos los docentes habilitados realicen tales tutorías en forma regular como parte de su trabajo, en forma proporcional a su dedicación docente. La Institución reconoce explícitamente dicha tarea como parte del curriculum académico del docente.

Todo ocurre como si la institución universitaria le asignara al tutor una lista de tareas que tienen que ver con el acompañamiento del tesista en su trabajo, pero a un nivel notablemente abstracto y evitando intervenir en el control de la realización de dichas tareas. Basta con mirar la selección de los verbos utilizados en el texto: el tutor “colabora”, “recomienda”, “sugiere”, “evalúa”, etc. Se “espera” que el docente cumpla con sus tareas como director de “forma proporcional a su dedicación docente”, si bien no existen “mínimos obligatorios de tesinas a tomar”.

Y, sin embargo, todos los estudios indican que el acompañamiento de la institución universitaria y el apoyo constante del tutor no podrían tener un papel más determinante en los procesos de elaboración de tesis “exitosos”. En *¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados?*

Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos, Carlino se refiere a ello:

Y, como todo aprendizaje de tamaño envergadura, [la elaboración de una tesis] requiere no sólo un compromiso personal del aprendiz sino un soporte externo que andamie el proceso (Love y Street, 1998). Un soporte institucional tanto como un soporte corporeizado en la experiencia y dedicación del director de tesis. Ambos, institución y director, serían responsables de señalar el camino, indicando qué se espera del trabajo de tesis, para que el tesista pueda representarse el recorrido que le aguarda. Luego, institución y director deberían ofrecer retroalimentación a los intentos del tesista (Kiley, 1998), y poco a poco irle transfiriendo responsabilidades. Asimismo, durante el recorrido, quienes poseen el saber-hacer que el tesista debe adquirir habrían de brindarle periódicos reaseguros de su capacidad para llegar a buen término, capacidad que es puesta en duda por la longitud del trayecto sin estaciones intermedias.

Carlino conceptualiza la función del tutor como de “andamiaje” para el trabajo del tesista y presenta a la persona del tutor como alguien que, por haber ya transitado el camino que el tesista apenas comienza, puede señalárselo con mayor facilidad, ayudarlo a “representarse el recorrido”, haciéndole saber qué es lo que se espera de él. El tutor no está allí para sustituir al tesista en su trabajo ni ahorrarle esfuerzos, sino, como indica la etimología latina de la palabra, derivada del participio pasado del verbo *tueri*, para guiar, proteger, vigilar, cuidar (Gogorza, 2007).

En su ponencia *Tutores-docentes: formadores del recurso humano*, presentada en el tercer *Simposio de las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*, la Dra. Lidia Gogorza define al tutor de esta manera:

TUTOR es el maestro que enseña a aprender, que brinda asesoría y orientación al estudiante, la ayuda de una forma directa e inmediata coordinando sus acciones con otros docentes, para guiarlo en su trayectoria académica, actuando como elemento integrador, con capacidad de escuchar y comunicarse y sirviendo de mediador entre el estudiante y la realidad sin interceptarla, sino dándole claves para interpretarla y utilizando el diálogo como instrumento de relación.

De vuelta esta idea del tutor como un acompañante (también presente en Massuco, 2003), como una persona que marcha en paralelo al tesista, sosteniéndolo en el trayecto y operando como una instancia externa de aquello que Bourdieu y sus colaboradores denominaban “vigilancia epistemológica” (Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C., 2008, pp. 18-19), un imperativo científico que sólo puede incorporarse mediante el ejercicio constante de sus preceptos en la práctica cotidiana del trabajo de investigación:

Una enseñanza de la investigación cuyo proyecto sea exponer los principios de una práctica profesional y simultáneamente imprimir cierta relación con esta práctica, es decir proporcionar a la vez los instrumentos indispensables para el tratamiento sociológico del objeto y una disposición activa a utilizarlos apropiadamente, debe

romper con la rutina del discurso pedagógico para restituir su fuerza heurística a los conceptos y operaciones más completamente “neutralizados” por el ritual de la exposición canónica.

Y esto ocurre porque los saberes de la investigación no pueden ser sistematizados, explicados y transferidos exclusivamente desde un plano teórico, puesto que se materializan en la práctica (Echevarría, 2005), se realizan en diferentes modalidades de hacer. Justamente, son saberes cuya incorporación, al igual que ocurre con las prácticas de lectura y escritura en la educación superior, depende de la vivencia concreta, del ejercicio, del día a día. En este sentido, el rol del tutor como el de aquella persona que guía y apuntala este proceso plagado de dificultades, de marchas y contramarchas, de dudas, de callejones sin salida, etc., no podría ser más relevante.

Estado del arte

Introducción

Existe un denso corpus bibliográfico dedicado a tratar la que hemos dado en llamar la problemática de la tesina. Un sinnúmero de estudios de caso, talleres, propuestas, ponencias de todo tipo, simposios, artículos en publicaciones especializadas, etc., aquí, en la Argentina, y en el exterior, abordan el fenómeno, la mayoría de las veces desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación, pero sin excluir la concurrencia de otras disciplinas y aportes teóricos. Lo primero que se deduce del conjunto de estos trabajos es que la problemática de la tesina se presenta en todos los niveles de formación superior (grado, maestría y doctoral), exhibiendo una amplia dispersión geográfica y disciplinar. Vale decir, no se trataría de un fenómeno local –por lo menos en un sentido estricto, si bien podríamos especular que, dependiendo de los diferentes contextos institucionales, presentará variaciones y ajustes regionales–, sino que se registra en numerosas instituciones universitarias en el mundo, sin discriminar por tipo de formación. De hecho, fue en las universidades anglosajonas, en países como Inglaterra o Australia, donde se tematizó el fenómeno por primera vez, hace por lo menos una década, acuñándose el neologismo “all but dissertation” (ABD), en castellano “todo menos la tesis” (TMT) (Carlino, 2005b; Echevarría y Silva de Ducuron, 2009), para describir la situación de los estudiantes que, habiendo completado su ciclo de formación, tardan plazos excesivamente largos o simplemente dejan de entregar su tesis final.

De manera que las dificultades inherentes al proceso de elaboración y evaluación de las tesis no serían patrimonio exclusivo de nuestra CCC y mucho menos de nuestro país. Parecerían existir regularidades, circunstancias comunes (Sanahuja, 2003) y afinidades discursivas entre los diversos agentes implicados en el proceso –estudiantes, tutores, evaluadores, etc.–, a cuya enumeración y

sistematización nos abocaremos en el presente *Estado del arte*, antes de investigar las características específicas que asume este proceso en el marco de nuestra Carrera.

Algunas variables para tener en cuenta

En una investigación de John Cuetara y John LeCapitaine (ambos PhD) publicada en el *Journal of Education* de Boston, Massachussets, en 2004, se establece que la relación entre la cantidad, calidad y duración de los cursos de investigación, la posibilidad de observar y participar en ellos durante el ciclo de formación de grado (los autores denominan a esta variable “exposición a la investigación”) y la cantidad y calidad de contactos entre tutor y alumno, inciden significativamente en la experiencia de la escritura de la disertación⁸ doctoral. En dicha investigación se procuró examinar la relación entre la escritura de la tesis y el “ambiente doctoral”, mediante la administración de un cuestionario de 28 preguntas multiple-choice a un universo de 192 graduados de programas doctorales en Psicología consultiva. Si bien es cierto que la diferencia de contexto (institucional, cultural y lingüístico, disciplinar y de nivel académico) hacen inviable importar diagnósticos, no dejan de llamar la atención las similitudes encontradas entre lo declarado por los doctorandos que conforman la población objetivo de Cuetara y Le Capitaine y los comentarios y observaciones de nuestros propios estudiantes y egresados. Entre otros hallazgos, los autores determinaron que:

- “La experiencia de formular y operacionalizar un problema, así como de seleccionar un diseño de investigación apropiado, bajo la guía de un investigador experimentado parece ser la preparación ideal para la disertación”.

⁸ El término inglés “dissertation” puede traducirse indistintamente al castellano como “tesis” o “disertación”. En el artículo citado se utilizan los dos vocablos –“thesis” (tesis) y “dissertation” (disertación)–, si bien para los análisis correspondientes a nuestra investigación privilegiaremos el vocablo “tesina” o “tesis”, aclarando cuando sea de grado o de niveles superiores.

- “(...) estar preparado emocional y psicológicamente para conducir una investigación es tan importante como el entrenamiento técnico”.
- Existe “una significativa relación entre el grado de experiencia que el estudiante tenía con su investigación en el programa doctoral y su actual nivel de interés por conducir investigación”.
- “(...) el interés actual en la investigación fue influenciado por la exposición a los maestros que fueron «buenos modelos de científicos-practicantes». En la mayoría de los casos, lo anterior parece ser la figura del asesor”. (El equivalente a nuestro “tutor”)

En suma, el ambiente en que se desenvuelve el proceso de elaboración de la tesis (y esto incluye, tanto el marco institucional como la relación con el tutor, la posibilidad de trabajar en equipo, etc.) y la experiencia previa en investigación tendrían una enorme incidencia en su culminación en tiempo y forma. Podemos ir anticipando que dentro de los “factores ambientales” incluiremos también al currículum académico. Esta, sin ir más lejos, será una de nuestras hipótesis de trabajo centrales: el estrecho vínculo existente entre currículum y tesis o, más concretamente, el impacto de lo que De Alba denomina el “proceso de determinación curricular” y, en particular, de los “aspectos procesales-prácticos” de la implementación del currículum (véase nuestro *Marco teórico*) en la elaboración de las tesis de grado. En otras palabras, propondremos pensar a la tesina no solamente como un dispositivo evaluativo que permite darle un “cierre” al ciclo de formación, sino más bien como un emergente de dicho ciclo, como el espacio en que muchas de las contradicciones internas del currículum se expresan, haciéndose palpables. Pero esto, más adelante.

En una investigación más acotada pero también a nivel doctoral, Paula Carlino examina el peso de los contextos que facilitan u obstaculizan la escritura de una tesis, incluida la suya propia (Carlino, 2005a). En su estudio se combinan el análisis de las conversaciones con 6 tesistas allegados de diversas disciplinas, la observación participante como co-coordinadora de un taller de escritura de

tesis de maestría con 14 maestrandos en Salud Pública de la UBA y, finalmente, las respuestas a un cuestionario enviado a 20 tesisistas en curso (aspirantes a doctores y magistri) de varias instituciones de provincias argentinas. Al igual que Cuetara y LeCapitaine, Carlino destaca la influencia del contexto en la culminación exitosa del proceso de elaboración de la tesis y puntualiza la existencia de cinco factores que inciden en la misma. Estos serían:

1. la pertenencia a una u otra tradición disciplinar.
2. la inclusión o no en un equipo de investigación
3. la dedicación a tiempo completo o parcial.
4. el tener o no práctica previa en investigación
5. el contar o no con un director especialmente dedicado.

En rigor, lo que la autora se propone es responder una lista de interrogantes disparados a partir de la baja tasa de completamiento (o su retraso excesivo) de las tesis de magistris y doctorandos:

¿Qué tiene la experiencia de hacer una tesis que la convierte en una empresa de dudosa finalización? ¿Qué factores son responsables de las dificultades encontradas? ¿Existen contextos que la facilitan o dificultan? ¿Por qué algunos publican pero otros casi no lo hacen, convirtiendo sus esfuerzos sólo en un logro privado, sin aprovechamiento de la comunidad científica para la que tendría mayor sentido?

La enumeración de los factores antes mencionados proviene de la objetivación de las trabas experimentadas subjetivamente por los tesisistas, lo que equivale a decir: de la posibilidad de constatar si “los obstáculos percibidos de forma individual se entrelazan con condiciones institucionales particulares”, cuestión que, en su estudio, se resolverá por la afirmativa a partir de la identificación de lo que denomina “contextos facilitadores” y “obstaculizadores”.

Así, se verá que los sentimientos de soledad, incertidumbre y aislamiento que se experimentan a la hora de escribir una tesis se ven agravados por un contexto institucional que, literalmente, abandona al tesista a su suerte. La autora explica:

Si se analizan los datos, es posible notar que esta incertidumbre se vincula a la falta de experiencia propia y vicaria (conocer qué les ocurre a otros al hacer sus tesis). Quienes carecen de práctica investigativa desconocen la naturaleza incierta de la labor científica y la necesidad de esperar que los esfuerzos invertidos tomen suficiente forma como para considerarse un producto aceptable. Por añadidura, si hacen sus tesis fuera de un equipo, nadie les anticipa estas circunstancias ni sus propios sentimientos de desaliento. También, la falta de modelos del quehacer investigativo proviene de otro hecho. La investigación científica se publica terminada y oculta su gestación, sus etapas sinuosas, inacabadas y fallidas. Al publicar, los científicos ponen en primera plana, en una trama expositivo-argumentativa, los hechos devenidos (es decir, considerados, contruidos, configurados, moldeados como) conocimiento científico (Bazerman, 1998) pero omiten la narrativa de su construcción. Sólo se muestra el producto y un método idealizado que permite entenderlo; poco importa en las publicaciones el proceso real, no estilizado sino tortuoso e incierto.

Un panorama al cual será necesario añadir las “barreras institucionales” que agravan un proceso ya de por sí arduo y que se relacionan con la falta de definición de sobre qué se espera de una tesis, la escasez de bibliografía, la falta de un ámbito de intercambio y seguimiento, la irregular dedicación de los directores, etc. A la inversa, la posibilidad de dedicarse a la tesis a tiempo completo, ya sea porque el tesista está becado o porque cuenta con los medios económicos para permitírselo, la participación en un grupo de investigación e, inclusive, la orientación de compañeros más experimentados, además del tutor, se mostrarían como factores “facilitantes” del proceso.

En esta última línea –que destaca la influencia de la colaboración– debemos colocar otro estudio, realizado en el marco de la Universidad de Gloucestershire, en el Reino Unido. En su artículo, *Developing a research culture in the undergraduate curriculum* (“Desarrollando una cultura de la

investigación en el curriculum de grado”), Joanne Garde-Hansen y Ben Calvert tratan la cuestión del “aprendizaje colaborativo” y cómo fomentar una “cultura de la investigación” al interior del curriculum de grado para facilitar la escritura de la tesis. Los autores parten del trabajo en focus groups y de la implementación y revisión de los resultados de talleres basados en el aprendizaje mediante la “resolución de problemas” y mediante la “investigación” (respectivamente, “problem-based learning” y “enquiry-based learning”). El objetivo de estos talleres, según cuentan los autores, es explorar nuevas formas, “apropiadas y accesibles”, de acercar la práctica de la investigación a los estudiantes, entre otras cosas debido a que el “aprendizaje basado en la investigación” se considera clave para desarrollar un “sentido global” del curriculum y aprender habilidades que serán de importancia en niveles superiores al grado. En pocas palabras, los talleres procuran estrechar el vínculo entre investigación, docencia y aprendizaje, mediante la promoción de una “cultura de la investigación” al interior del curriculum de grado.

Encontramos en este trabajo una interesante redefinición del enfoque sobre nuestro tema. El problema de cómo escribir una tesis de grado pasa a ser subsidiario de otro mayor: de qué manera enlazar esta “cultura de la investigación” y el curriculum de grado, cómo acercar docencia e investigación y cómo estimular entre los estudiantes una modalidad de aprendizaje independiente y activa, contrapuesta a la modalidad áulica habitual, pasiva y verticalista. A su vez, al hablar de “cultura” de la investigación (no sólo de “enseñanza”) se ofrece una visión menos restringida y, a la vez, más realista de la actividad científica en tanto que práctica compartida por una comunidad de investigadores, docentes y alumnos. En este sentido, a partir de la experiencia previa en los talleres, los autores resaltan la importancia que tiene la práctica colaborativa de la investigación (“collaborative research practice”) en la formación de los estudiantes, dentro de la cual ocupa un lugar preponderante el aprendizaje acompañado por pares (“peer mentorship”), es decir, el trabajar codo a codo con otros estudiantes enfrentados a los mismos retos para resolver problemas en equipo.

La colaboración entre pares entraría también dentro de lo que Carlino denomina el “contexto facilitante”. Volviendo al trabajo de la investigadora argentina:

La inclusión dentro de un equipo de investigación o la posibilidad de compartir las dificultades en un taller extendido en el tiempo, por ejemplo, permiten recibir orientación y apoyo, y se contraponen a los sentimientos de aislamiento y desánimo de aquellos que enfrentan solos los problemas inherentes al aprendizaje de la investigación. La falta de provisión de una estructura de sostén, para una tarea que conlleva ingresar en una comunidad de prácticas desconocidas y desafiantes, demanda prematuramente que los estudiantes se autorregulen cuando carecen de los referentes y las herramientas para hacerlo.

Las investigaciones demuestran que, incluso cuando la institución acompaña y le aporta al estudiante los elementos necesarios para facilitar su tarea, el proceso de elaboración de la tesis sigue siendo un desafío de enorme magnitud, sobre todo porque en la mayoría de las ocasiones se encara en solitario y sin tener una perspectiva del todo clara de los pasos a seguir. El apoyo y el acompañamiento de los pares viene a moderar la angustia generada por una situación de este tipo, proveyendo al estudiante de una mirada que, por ser al mismo tiempo equiparable y distinta (la de otras personas atravesando el mismo trance, cada uno, en sus circunstancias particulares), le permite objetivar sus dificultades, dimensionarlas realmente a partir del contrapeso de otras experiencias similares.

Las barreras institucionales

Recapitemos. Por un lado, tendríamos lo que en las investigaciones de Carlino aparecen como “barreras institucionales” (Carlino, 2003, p.6) asociadas en no pocos casos a cuestiones como la

escasez presupuestaria y las desinteligencias en el planteamiento del curriculum; pero además, nos encontramos con trabas que provienen de la experiencia (y de la percepción de la experiencia) de tesistas y tutores, “obstáculos subjetivos”, por llamarlos de algún modo, que están implicados en el proceso mismo de elaboración de una tesis: el trabajar durante un largo tiempo sin ver resultados concretos, la compleja redefinición subjetiva y de la situación de aprendizaje que implica el pasaje de lector a autor, el “cambio en la pauta relacional del alumno con la Institución” (Migliorati, Souza y Vidarte Asorey, 2008), etc. Existen antecedentes para ambas cuestiones y convendrá, a esta altura, separar aguas y ver qué nos dicen los unos y los otros.

En lo que a las “barreras institucionales” concierne, hemos hallado numerosas coincidencias. Todo ocurre como si, más allá de los diferentes contextos institucionales y disciplinarios, existiera una serie de regularidades en torno a los escollos (principalmente burocráticos y de implementación práctica) que atentan contra una elaboración fluida y medianamente previsible de las tesis. La investigadora del CONICET, Claudia Arias, los organiza en tres ejes, que son: la labor investigativa, el sistema de educación de educación superior en relación con la producción de conocimiento y, finalmente, la formación académica de los alumnos. En el segundo de estos ejes, que se ocupa de las “serias debilidades y falencias” del “accionar universitario”, enumera los siguientes problemas:

(...) falta de "tradición de investigación"; no existe articulación eficiente con los organismos de promoción científica; falta de presupuesto y de reconocimiento a la tarea de tutores de grado; falta de unidad de criterio de los tribunales que evalúan los proyectos presentados; oferta muy escasa de tutores o directores de TF⁹; fallas en el ejercicio del rol de tutor o director de TFs; incoherencias formales en los reglamentos de TFs en relación con el nivel de exigencia y de apoyo ofrecido; fallas de criterio para organizar esta actividad en función de las reales necesidades sociales optimizando recursos disponibles; falta de promoción de abordajes investigativos interdisciplinarios

⁹ La sigla “TF” quiere decir “trabajo final de grado”; también, encontraremos la sigla “TFI” por “trabajo final de integración”. En ambos casos, se trata de un dispositivo evaluativo de las mismas características que nuestra tesina.

que son las mejores estrategias para abordar y remediar problemas sociales acuciantes.

En última instancia, lo que Arias denuncia –y no será la única– son las “perversidades” de un sistema universitario que “exige excelencia en la realización de los trabajos finales (TF) de grado proveyendo recursos cada vez más insuficientes para lograrlo” (Arias, 2003).

En un esclarecedor avance del proyecto de investigación en desarrollo “La investigación científica de la comunicación en los estudios de grado. Los casos de las Universidades Nacionales de La Plata, Buenos Aires y Rosario”, presentado en las XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación (Rosario, 2008) por un equipo de investigadores de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se examinan las prácticas de investigación en el grado y su relación con las estrategias formativas institucionales que hacen al proceso de elaboración de las tesinas y los TFI en las tres casas de estudio. En la misma línea que Claudia Arias, Otrocki, Vestfrid y Angona (los autores) identifican cinco problemáticas comunes a las tres unidades académicas:

- *La heterogeneidad de criterios presentes en el cuerpo docente al momento de orientar y evaluar a los tesistas.*
- *La dificultad de establecer normas claras fundamentalmente en relación a la tesis o tesinas de producción/planificación (en cuanto a la duración o extensión de los productos terminados y los criterios de aprobación de los mismos).*
- *La necesidad de articular el proceso de realización de las tesis o tesinas con el cursado de la carrera, con el fin de evitar que el alumno se demore en alcanzar la graduación. Así se vislumbra la necesidad de aunar la realización del trabajo final con las asignaturas del plan de estudio.*
- *La utilidad de efectuar un registro actualizado de potenciales tutores y de las tesis ya presentadas. Dicha información debe estar a disposición de los alumnos para su consulta.*

- *La importancia de generar mecanismos que posibiliten la circulación de las tesis y tesinas una vez defendidas, a través de su publicación impresa o digital para la comunidad académica y el público en general.*

Existirían entonces fallas institucionales recurrentes, por lo general, pero no exclusivamente, derivadas de la existencia de reglamentos poco claros o aplicados defectuosamente, que se registran en numerosas instituciones y carreras de comunicación de nuestro país. Como puede apreciarse, los trabajos de estos investigadores tienen en común el no circunscribir la problemática de la tesina a su universo cerrado, esto es, al conjunto de los actores implicados por ella en forma directa e inmediata –ya sea que se trate de los estudiantes, tutores o evaluadores– o a su comprensión como dispositivo de evaluación final, sino que procuran articularla con cuestiones que corresponden al planteamiento del curriculum de grado, las políticas universitarias, los aspectos administrativos y reglamentarios de su implementación, la práctica cotidiana de docentes e investigadores y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otras. Y es que “no podría comprenderse el problema con el producto acabado si no se mira el proceso y la trama donde se va construyendo la problemática” (Errobidart, 2005), sin reflexionar “de manera transversal”, sin tener en cuenta “su inclusión en las políticas de investigación académica y su grado de reconocimiento como tal” y sin instalarla como “proyecto institucional de formación/investigación/producción discursiva y de conocimiento” (Díaz Larrañaga, 2005). Con este recorrido se justificaría, asimismo, uno de los objetivos centrales de nuestro trabajo: restituir la tesis a lo que consideramos su “entorno natural”, esto es: el curriculum de grado y la realidad académica de nuestra CCC de la UBA.

El curriculum y la tesina

Es legítimo, entonces, preguntarse por el impacto de las desinteligencias del planteamiento curricular en la producción de la tesis de grado¹⁰, algo que Beatriz Massuco denomina la “influencia de la formación en la integración”. Más aún, es necesario considerar los efectos que las características de nuestro campo –donde “conviven, y compiten, saberes provenientes de diferentes disciplinas (la sociología, la antropología, la lingüística, la crítica literaria, la filosofía, la semiótica, etc.), junto con otros que proceden de áreas de desempeño profesional” (Ramos, 2006)¹¹, “encrucijada de saberes diversos y de prácticas profesionales de rápida llegada masiva”, signado por la “inexistencia de consensos paradigmáticos” (Follari, 2005) y por haberse constituido “desde lo profesional hacia lo académico, y no a la inversa”, “un mosaico sin posible univocidad epistémica” (Follari, 2007), con graves problemas para constituir un objeto específico (Follari, 2000)– ejercen sobre los currícula de comunicación y, por propiedad transitiva, sobre la elaboración de nuestras tesinas, que expresan la “síntesis de un proceso de formación” (Díaz Larrañaga, 2005).

Partiendo de su experiencia “en diversas instituciones educativas de enseñanza superior de gestión pública y privada en el campo de las ciencias sociales y de la educación”, Massuco plantea que el trabajo final de grado “remite a una integración cognitiva, operativa y procedimental de lo realizado en la formación de grado” y que, si su producción suscita tantas dificultades, “algo sucede en dicha formación, en la adquisición y apropiación de saberes y conocimientos”. Junto con las condiciones institucionales, haríamos bien en interrogarnos acerca de qué es lo que ocurre en las diversas instancias curriculares que podría atentar contra la elaboración de las tesinas: ¿por qué, a todos los efectos prácticos, la producción de la tesina se encuentra desvinculada de nuestro plan de estudios?, ¿cuáles son los motivos por los cuales la mayoría de los estudiantes comienzan a trabajar en ella una vez finalizado el cursado de las materias?, ¿qué tipo de relación existe entre tesina y tronco

¹⁰ Rodolfo Ramos se ha referido a la “desvinculación de la tesina respecto de las Orientaciones y en general, de la Carrera” como uno de los factores que podría aparejarle a los estudiantes dificultades en la “elección del tema” (Ramos, 2004).

¹¹ La cita está tomada del apartado “La constitución de saberes comunicológicos en la UBA: revisión y evaluación según Jorge Rivera”, correspondiente a Rodolfo Ramos de una ponencia hecha en conjunto: Ramos, R., Kozodij, M., Duhalde, S. et al. (2006). El campo comunicológico: genealogías, pertinencia, formas de legitimación e identidades intelectuales. X Jornadas de Investigación en Comunicación. Red Nacional de Investigadores en Comunicación. Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. UNSJ: San Juan.

común y entre tesina y orientación?, ¿cuál es la organización de las materias en el plan, qué tipo de diálogo sostienen entre sí (si es que sostienen alguno) y de qué manera incide en la tesina?, ¿por qué motivo predominan las tesinas “de investigación”¹², por lo general en su vertiente “semiótica”? Y, por último, ¿qué efectividad han tenido hasta el momento las respuestas instrumentadas desde la Dirección de la Carrera?

Puesto que, como argumenta Errobidart, “los criterios instituidos de materias aisladas, aunque hayan sido agrupadas en áreas conceptuales de afinidad epistemológica, no resuelve la problemática de la integración conceptual de los estudiantes” y “los circuitos curriculares previstos en el plan de estudios no siempre se reflejan en los conocimientos construidos por los estudiantes de manera integrada” (Errobidart, 2005). Como explicaremos en el capítulo siguiente, hay estudios que dan cuenta de la “deficiente organización de las materias”, la indefinición de los perfiles profesionales y la “escasa o nula” articulación entre teóricos y prácticos, etc., en la percepción de los estudiantes “próximos al egreso” (Testa et al. 1992) de nuestra licenciatura. No está demás recordar, en este sentido, que parecería ser una opinión altamente difundida entre la comunidad académica el “déficit en la relación entre enseñanza e investigación”, la acuciante necesidad de una postergada reforma del plan de estudios y la negación o abandono de los debates centrales del campo (El Mate, 2004), para hipotetizar sobre el vínculo entre las desinteligencias en el curriculum y las dificultades en la elaboración de las tesis de grado.

Los obstáculos “subjetivos”

Finalmente, el relevamiento de los testimonios de tesistas y tutores se muestra como un recurso para objetivar y generalizar las experiencias individuales, como el eslabón faltante para establecer un

¹² Adelantamos: uno de los hallazgos más interesantes de nuestro cuestionario fue que de una muestra de 108 casos, 80 tesistas dijeron haber hecho o estar haciendo una tesis de “investigación”.

correlato entre sujeto y estructura que habilite una comprensión más completa del fenómeno. Al igual que en el análisis de las condiciones institucionales y el curriculum, encontramos aquí regularidades y puntos de contacto, afinidades, alineamientos entre los discursos de los diferentes actores. Revisar estudios, ponencias, investigaciones (en una palabra, bibliografía) provenientes de contextos institucionales alejados o de actores con posicionamientos diferenciados en el campo, opuestos incluso, obedece a la necesidad de controlar el riesgo siempre latente de naturalizar la propia experiencia: yo, tesista embarcado en la escritura de su tesis, enfrentado al carácter “traumático” del proceso (Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, 2006). Al hablar de los “obstáculos subjetivos”, entonces, nos referimos al relato de las dificultades en la experiencia de los tesisistas, a las representaciones que aparecen una y otra vez sobre la superficie de sus discursos, con una asiduidad que nos conduce a pensar que no se trata de situaciones marginales, de casos aislados. Por el contrario, instala la sospecha sobre el aspecto “estructural” de nuestro problema. La que sigue es una enumeración de los “síntomas” que más se repiten entre los hallazgos y las conclusiones de las investigaciones concernientes al proceso de elaboración de tesis (tanto de grado, como de maestría y doctoral):

- Dificultades en la elección y definición del tema de la tesis: por lo general, se escogen temas demasiado “extensos, muy abiertos, desmesurados” (Campagna, 2003; Todd, Smith, y Bannister, 2006), que carecen de pertinencia o no están lo suficientemente acotados (Banda Noriega, Ricci y Ruiz de Galarreta, 2003; Balsa y Fernández, 2003).
- Dificultades en el manejo del tiempo (Roffo, 2007; Migliorati, Souza y Vidarte Asorey, 2008) y para organizarse (Coria, 2007; Todd, Smith, y Bannister, 2006).
- El “gran temor a escribir” y “asumirse como productores de un discurso, que además debe ajustarse a ciertos cánones rigurosos”, desafío que se vincula a la (re)constitución de la propia identidad (Sanahuja, 2003).

- Lo que, a su vez, nos remite a la construcción de una nueva “posición de sujeto” y las dificultades relacionadas con el cambio de identidad del estudiante y sus estrategias de aprendizaje (Coria, 2007), así como al cambio en su relación con la institución académica (Díaz Larrañaga, 2005; Migliorati, Souza y Vidarte Asorey, 2008; Carlino, 2003).
- Estrés psicológico, cansancio, ansiedad (García, 2003), “incertidumbre, indecisiones, contramarchas” (Balsa y Fernández, 2003), “angustia emocional” (Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, 2006), que no en pocas ocasiones resultan de una escasa formación en investigación científica¹³ (Sarrot, Bartolini, Braida et al., 2007).
- Sensaciones de soledad y aislamiento (Lezcano, 2005; Carlino, 2003)

Como explicamos en nuestro *Marco teórico*, iniciarse en la “cultura de la investigación” (uno de los aspectos esenciales en el proceso de elaboración de una tesis) supone una serie de cambios en las pautas de trabajo habituales que desembocan en un nuevo “posicionamiento enunciativo” por parte del tesista. Dicho posicionamiento no se produce espontáneamente: requiere de un trabajo constante, extendido en el tiempo, de aprender a cómo tomar y modular la propia palabra, a manejar diversos registros, de la incorporación de un complicado conjunto de estrategias de aprendizaje autorregulado, de prácticas consuetudinarias vinculadas a la investigación y la lectura de textos. Conlleva, por ende, un conjunto de dificultades intrínsecas que pueden verse agravadas por el descuido de la institución universitaria y por la condición primeriza, inédita, que tienen al nivel de grado.

¹³ Al respecto, Damián Loreti, quien fuera Director de la CCC, sostuvo que: “Los currícula reconocen un déficit, tanto en sistematización como en trabajo de campo. Aunque parezca mentira, el plan de estudios de la carrera no tiene ni una sola hora prevista para trabajo de campo, o investigaciones o experimentaciones fuera de aula. La realización de documentales u obras de ficción, la realización de prácticas de radio fuera de la carrera, la asistencia a organizaciones en ciertos Talleres de las Orientaciones, como tantos otros casos –asistencia técnica a empresas recuperadas para el área de opinión pública y publicidad– requieren ser incorporados formal y regularmente como instancias curriculares. En este punto la reforma es urgentísima”. (El Mate, 2004).

Breve cuadro de situación de la Carrera

¿Cuál es nuestra situación presente?

La Carrera de Ciencias de la Comunicación es, con mucho, la que cuenta con la matrícula más nutrida de entre las que se dictan en la Facultad de Ciencias Sociales (FSOC) de la UBA, aquella con el mayor nivel de ingresantes y también con la menor relación entre ingresantes y completamiento de la carrera. Con la sola excepción de Trabajo Social, es, también, la carrera con la mayor carga horaria de nuestra casa de estudios y la única con un sistema de acreditación final (la tesina) que no se encuentra realmente incorporado a la cursada (Cuadro 1) y cuyos plazos de entrega no han hecho otra cosa que extenderse con el correr de los años y con la implementación oficiosa de las llamadas “comisiones fantasmas” (comisiones de recursantes para mantener la regularidad) en los talleres anuales de las orientaciones (TAO). Con un curriculum desactualizado, conformado virtualmente por 33 materias¹⁴, 6 de ellas anuales¹⁵, a ser cursadas en un plazo estimado (pero que rara vez se cumple) de 5 años, la ausencia tecnicaturas o títulos intermedios –como existen en otras carreras de comunicación de universidades públicas¹⁶– y de una orientación en investigación, el problema de la tesina no es el único ni el menor de los que aqueja a nuestra Licenciatura. Por el contrario, en él se entran otros órdenes de problemas, que nos remiten a cuestiones de tipo histórico, político, administrativo, pedagógico, epistemológico, etc., haciendo sumamente arduo su dimensionamiento real y la implementación de respuestas institucionales que

¹⁴ Decimos 33 materias en lugar de las 30 “oficiales”, porque el módulo de idiomas, que figura en un solo recuadrado en el programa y sin distinguir, como sí ocurre con las demás materias, a qué “año” correspondería, se subdivide en 3 niveles cursables en 3 cuatrimestres (si bien existe la posibilidad de rendirlos todos juntos en un “examen global”). Si lo consideramos por áreas, nuestro plan de estudios podría desglosarse del siguiente modo: 6 materias correspondientes al CBC, más 27 materias del tronco común (vale decir, 24 con el añadido de los 3 niveles de idioma), más 6 materias de una de las cinco orientaciones finales, más la tesina. Totalizando las 33 materias a las que nos referimos.

¹⁵ Teorías y prácticas de la Comunicación I, Semiótica I (de los Géneros Contemporáneos), Taller de Expresión I, Taller de Expresión II (audiovisual), Taller de Expresión III y el TAO.

¹⁶ Es el caso de UNICEN, por ejemplo.

resulten probadamente efectivas¹⁷. Para empezar, no disponemos de números “frescos” (por lo menos, difundidos públicamente). En ningún lado puede leerse “de tantos estudiantes que aprueban el TAO, tantos no se reciben porque no entregan la tesina en los plazos correspondientes” o “el tiempo promedio que requiere un estudiante para completar su tesina es de tantos meses”. Casi no hay estudios, datos, investigación sobre el tema, producidos por la CCC. Sí hay –y en abundancia– opiniones, pareceres, sugerencias y comentarios. Doxa. Somos concientes de que el problema existe, pues lo padecemos y hasta hemos enumerado sus facetas más trágicas y, sin embargo, carecemos de datos fehacientes y actualizados sobre su gravedad, su frecuencia, su dispersión. ¿Cuántos de los estudiantes avanzados –ya sea que se encuentren en la orientación o hayan terminado de cursar las materias o estén rindiendo sus últimos finales– desisten en el tramo final de la Carrera? ¿Cuántos abandonan, “cuelgan” la tesina una vez empezada? ¿Cuántos vuelven a cursar en algunas de las “comisiones fantasmas” porque se les han vencido los plazos?

¹⁷ Esto no quiere decir que pueda desmerecerse la labor que viene siendo realizada desde la Dirección de la Carrera. Sin ser exhaustivos, se han tomado medidas tales como: incrementar, sistematizar y publicitar la base de tutores disponibles, extender los plazos oficiales para la entrega de las tesinas, estimular la producción de tesinas de calidad a través de concursos y premiaciones, actualizar y sincerar la reglamentación vigente, incrementar la oferta de seminarios, charlas y consultorías extracurriculares con docentes y tesistas “exitosos” para que transmitan su experiencia a los estudiantes, agilizar y simplificar los trámites administrativos, entre otras. Sin embargo, persiste la sospecha de que estas medidas, por encomiables y necesarias que sean, vienen a la zaga del problema y se abstienen de atacar sus raíces profundas.

Cuadro 1: Comparación entre las cargas horarias, cantidad de materias, incluyendo el CBC, plan de estudios vigente y sistema de evaluación final de las diferentes carreras de FSOC.

	Carga horaria	Total de materias con el CBC	Plan de estudios vigente¹⁸	Sistema de evaluación final
Ciencias de la Comunicación	2970 horas	33	1990 – Resolución: (C.S.) N° 440/90	Tesina. (No incluida en la carga horaria del plan.)
Ciencia Política	2520 horas	30	1992 – Resolución N° 3580/92.	Ninguno
Sociología	2524 horas	28 + 200 horas de investigación (dos materias anuales)	1988 – Resolución: (C.S.) N° 2282/88	Ninguno
Trabajo Social	3030 horas	34	1987/93 – Resoluciones: (C.S.) N° 1672/87 y N° 1380	Trabajo Final de Investigación, integrado a la aprobación del Taller IV
Relaciones del Trabajo	2250 horas	29	1985/93 – Resoluciones: (C.S.) N° 74/85 y N° 3756	Ninguno

Fuente:

Confeccionado por el autor a partir de los datos disponibles en el sitio oficial de FSOC, para el proyecto de investigación *Investigación y producción en Comunicación: grados y modos de formación de un campo disciplinario comunicológico en dos Carreras de la Argentina (UBA-UNICEN)*. Disponible en: <http://www.fsoc.uba.ar/modules/Noticias/>.

Algunos números significativos

Los datos disponibles en el apartado N° 5 de las “series estadísticas” de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA, indican que en el 2004 habían 10.388 estudiantes cursando la CCC, número que duplica holgadamente al de Sociología, la carrera que nos sigue en esta categoría y cuadruplica al de Trabajo Social, última en la lista, dando cuenta de un feroz crecimiento de la

¹⁸ Cuando se mencionan dos años y dos resoluciones, se debe a que se han introducido cambios relevantes en el curriculum (niveles de idioma, desdoblamiento de materias, por ejemplo) que ameritan su mención, pero que no llegan a tener el peso suficiente para considerarlos una “reforma estructural”.

matrícula¹⁹ que ha empezado a mostrar un tibio estancamiento en los últimos años, a juzgar por la cantidad de ingresantes (Cuadros 2 y 3).

Cuadro 2: Matrícula censal por unidad académica según año en que se realizó el censo y carrera.

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CARRERA	AÑO					
	1988	1992	1994	1996	2000	2004
Analista en Relaciones del Trabajo		10				
Ciencias Políticas	862	916	1113	1349	2238	3851
Ciencias de la Comunicación Social	1440	3035	3735	4842	7576	10388
Relaciones del Trabajo	440	465	498	905	2173	4143
Sociología	1902	1631	1531	2007	3112	4400
Trabajo Social	987	589	540	737	1581	2491
Profesorado					12	61
Sin especificar carrera						12
TOTAL	5631	6646	7417	9840	16692	25346

Fuente:

Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Asuntos Académicos. Series estadísticas N° 5. Cuadro N° 11. Disponible en: <http://www.uba.ar/institucional/censos/series/default.htm>

Con todo, la evolución de los ingresantes a nuestra CCC ha sido históricamente la más pronunciada de la Facultad²⁰ (Cuadros 3 y 4), una tendencia al alza que, como muestran diversos estudios, no es patrimonio exclusivo de nuestra carrera. No es extraño hallar en la literatura sobre el tema expresiones como “explosión” o “estallido” de las matrículas de las carreras de comunicación latinoamericanas, que se hable de su crecimiento “astronómico”, “exponencial”, mientras se lo indica como uno de los principales obstáculos al proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del campo. Hace casi 20 años, en su artículo *El estudio de la comunicación desde una perspectiva*

¹⁹ Con cierta maledicencia, podríamos interrogarnos acerca de qué ha ocurrido con la evolución de la planta docente y el presupuesto económico en nuestra Licenciatura en comparación con otras carreras de FSOC. ¿Ha habido una distribución equitativa de los recursos? ¿Hubo un incremento de la planta docente y las comisiones que acompañase el crecimiento de la matrícula? ¿Qué ha ocurrido con los docentes ad-honorem? ¿Qué, con la asignación de cargos y el ascenso en el escalafón académico? ¿Qué, con el número de cátedras?

²⁰ No está tan claro si sigue siendo así en la actualidad. Durante la escritura de este trabajo, apareció un artículo en la edición de Página/12 del 23 de Julio de 2010 en la cual se afirmaba que “en los últimos cinco años, el número de estudiantes que ingresaron en el CBC para Comunicación bajó un 40 por ciento, según datos de la propia universidad”. Debe destacarse que el artículo toma para sus cálculos los ingresantes al CBC (primer año de la carrera) y no a la Facultad (segundo año). Ramos ha señalado que, de considerar a estos últimos, la caída probablemente resulte mayor.

sociocultural en América Latina, publicado en *Diálogos de la Comunicación* en Marzo de 1992, el investigador Raúl Fuentes reportaba las siguientes cifras acerca de la evolución de la cantidad de estudiantes de periodismo y comunicación en nuestro subcontinente:

(...) 13 en 1950, 44 en 1960, 81 en 1970, 163 en 1980. Sin tener que esperar ya la actualización de Minnesota, FELAFACS cuenta 244 en 1990. Podemos suponer que hay más de 100 mil estudiantes de comunicación en América Latina y no menos de 5 mil profesores. Seguramente han terminado los estudios y se desempeñan profesionalmente al menos otros 100 mil comunicadores universitarios. Aunque la elaboración de estadísticas confiables no es una de las características sobresalientes de los latinoamericanos, podemos calcular que cerca de un cuarto de millón de personas están involucradas en el campo académico de la comunicación en América Latina. De todas estas cifras, debemos ubicar aproximadamente un tercio en Brasil, otro tercio en México y el tercio restante en los otros 18 países latinoamericanos.

Cuadro 3: Ingresantes a la Unidad Académica por Unidad Académica según año y carrera.

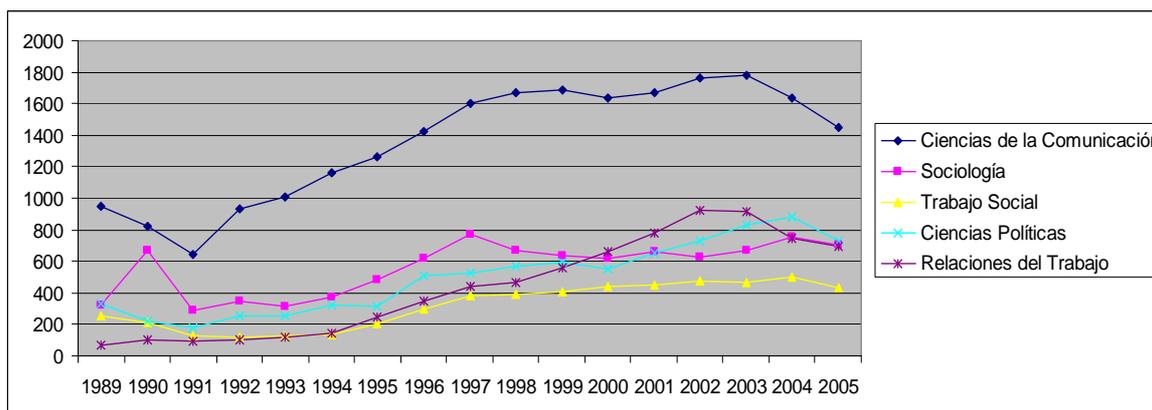
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CARRERA	AÑO																
	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Sociología	322	669	284	346	314	375	484	622	768	671	633	619	663	629	671	753	703
Trabajo Social	251	211	126	120	124	136	207	300	383	388	403	439	453	474	470	501	430
Ciencias de la Comunicación Social	952	821	646	936	1007	1157	1261	1422	1600	1668	1689	1637	1669	1759	1783	1635	1447
Ciencias Políticas	334	218	178	258	256	321	312	507	526	565	597	548	654	729	827	883	727
Relaciones del Trabajo	72	105	89	100	119	141	246	351	444	470	562	660	780	927	919	744	694
Profesores																32	82
TOTAL	1931	2024	1323	1760	1820	2130	2510	3202	3721	3762	3884	3903	4219	4518	4670	4548	4083

Fuente:

Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Asuntos Académicos. Series estadísticas N° 5. Cuadro N° 6. Disponible en: <http://www.uba.ar/institucional/censos/series/default.htm>

Cuadro 4: Evolución de la cantidad de ingresantes (vector vertical) a la Unidad Académica por Unidad Académica según año (vector horizontal) y carrera.



Fuente:

Ídem Cuadro 3. Simplemente, nos limitamos a exhibirla en la forma de un diagrama de evolución para facilitar su visualización. Confeccionado por el autor para el proyecto de investigación *Investigación y producción en Comunicación: grados y modos de formación de un campo disciplinario comunicológico en dos Carreras de la Argentina (UBA-UNICEN)*

Previsiblemente, el nivel de egresos (observables a partir del número de “diplomas expedidos” por año) no ha acompañado los incrementos de la matrícula y la cantidad de ingresantes (Cuadros 5 y 6). Resulta también, en términos brutos, uno de los más bajos de FSOC, y el más bajo de todas las carreras, en términos relativos. Una rápida mirada a la diferencia entre ingresos y egresos, o entre matrícula y egresos, revela una típica estructura de “embudo”, aunque no sea tan sencillo dilucidar sus causas, en base a la información disponible: ¿deserción en los primeros años?, ¿migración hacia otras carreras en universidades públicas o privadas?, ¿desgranamiento paulatino de la matrícula?, ¿absorción temprana o captación de los estudiantes avanzados por el mercado laboral?, ¿abandono o acumulación de estudiantes en las fases finales de la Carrera?

Cuadro 5: Diplomas expedidos en el grado por carrera entre 1989 y 2005.

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

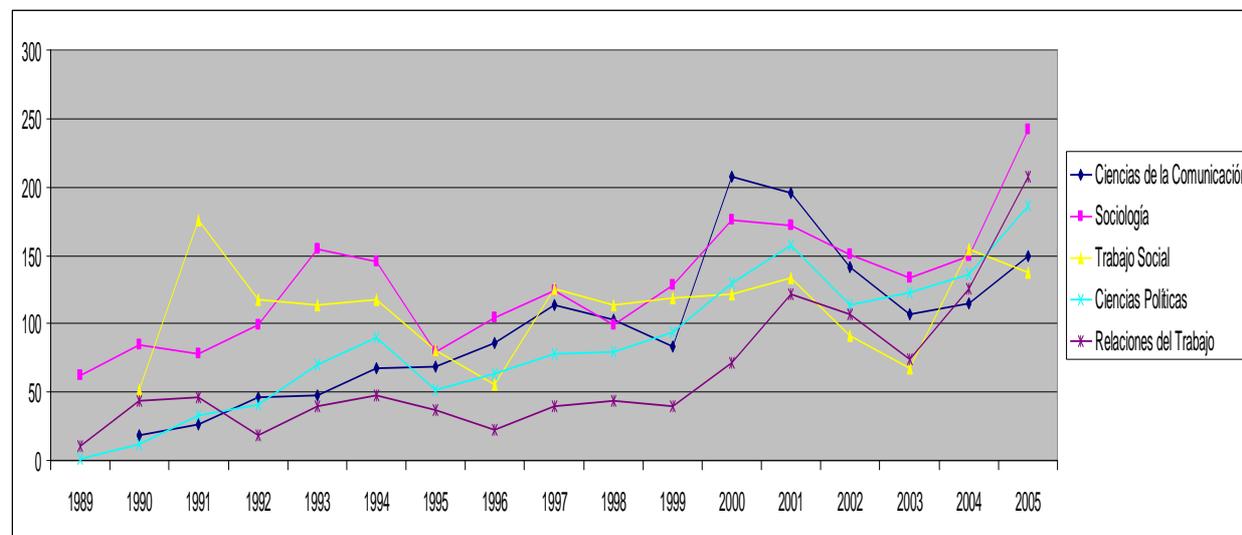
CARRERA	AÑO																
	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05
Lic. Sociología	62	84	78	99	155	145	79	104	124	99	128	176	172	151	133	149	242
Lic. Sociología y Prof. Ens. Sec. y Nor. en Sociología	48	18	10	3	3	1	1						1				
Lic. Trabajo Social (*)		52	176	118	113	118	80	56	125	113	119	122	133	91	68	155	138
Lic. Ciencias de la Comunicación		19	27	46	48	67	69	86	113	103	83	207	196	141	107	115	150
Lic. Ciencias Políticas	1	12	33	41	70	90	52	64	78	79	94	130	157	114	123	136	186
Lic. Relaciones del Trabajo	11	44	46	19	40	47	37	23	40	43	39	72	122	107	74	126	208
Asistente Social	1			1						1							
Lic. Servicio Social	4	6	1		1	3		1									
Lic. Servicio Social orientación:																	
- Asistencia Social	152	72	38	14	9	9	4	1	4	2		1		1		1	
- Salud	4	1	1														
Prof. Ens. Sec. Nor. y Esp. en Sociología	1	23	10	15	12	16	15	17	28	16	24	49	41	19	17	34	55
Profesor en Sociología	2	4															
Lic. Servicio Social esp. Asist. Familiar en área judicial				1													
Lic. Des. Soc. or. Cond. Progr. y Serv. Menor y Flia. (*)				1													
Técnico Universitario Minoridad y Familia.	1																
Analista en Relaciones del Trabajo																	4
TOTAL	287	335	422	356	451	496	337	352	512	456	487	757	822	624	522	716	983

(*) Hasta 1981 y 1982 respectivamente dependían de la Universidad de Luján y desde 1988 de la Facultad de Derecho.

Fuente:

Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Asuntos Académicos. Series estadísticas N° 5. Cuadro N° 9. Disponible en: <http://www.uba.ar/institucional/censos/series/default.htm>

Cuadro 6: Evolución de la cantidad de diplomas expedidos en el grado por carrera entre 1989 y 2005.



Fuente:

Ídem Cuadro 5. Simplemente, nos limitamos a exhibirla en la forma de líneas para facilitar su visualización. Confeccionado por el autor para el proyecto de investigación *Investigación y producción en Comunicación: grados y modos de formación de un campo disciplinario comunicológico en dos Carreras de la Argentina (UBA-UNICEN)*.

Pero no tomemos la metáfora a la ligera y observemos cuidadosamente la geometría de este “embudo”. Si comparamos, grosso modo, el número de ingresantes en un año X con el número de diplomas expedidos 5 años después –que, recordemos, es el período que figura en el programa– y,

luego, calculamos su porcentaje; o, en otros términos, si estimamos cuántos estudiantes que ingresan en un año tienen su diploma en mano 5 años después, descubriremos que son menos de uno de cada diez (Cuadros 7 y 8). Del mismo modo, podríamos observar el porcentaje de diplomas entregados en relación con la matrícula en un mismo año censal, evitando así los riesgos de una estimación diacrónica, extendida en el tiempo. En este caso, veremos que oscilan entre poco más del 1 y poco menos del 3%, con un promedio que no llega al 2%, tomando la totalidad de los años censales (Cuadro 9).

Cuadro 7: Relación entre ingresantes en un año X (ubicado a la izquierda) y diplomas expedidos cinco años después (a la derecha).

	Ingresantes	Diplomas expedidos	
1989	952	67	1994
1990	821	69	1995
1991	646	86	1996
1992	936	113	1997
1993	1007	103	1998
1994	1157	83	1999
1995	1261	207	2000
1996	1422	196	2001
1997	1600	141	2002
1998	1668	107	2003
1999	1689	115	2004
2000	1637	150	2005

Fuente:

Confecionado por el autor, a partir de los datos disponibles en el sitio oficial de la UBA (<http://www.uba.ar/institucional/censos/series/default.htm>) para el proyecto de investigación *Investigación y producción en Comunicación: grados y modos de formación de un campo disciplinario comunicológico en dos Carreras de la Argentina (UBA-UNICEN)*

Cuadro 8: Porcentaje de egresos en relación con los ingresos para un período de cinco años.

Período de 5 años	Porcentaje
1989/94	7,04
1990/95	8,40
1991/96	13,31
1992/97	12,07
1993/98	10,23
1994/99	7,17
1995/00	16,42
1996/01	13,78
1997/02	8,81
1998/03	6,41
1999/04	6,81
2000/05	9,16
Promedio	9,97

Fuente:

Confeccionado por el autor, a partir de los datos disponibles en el sitio oficial de la UBA (<http://www.uba.ar/institucional/censos/series/default.htm>) para el proyecto de investigación *Investigación y producción en Comunicación: grados y modos de formación de un campo disciplinario comunicológico en dos Carreras de la Argentina (UBA-UNICEN)*

Cuadro 9: Relación entre matrícula y diplomas expedidos en un mismo año censal.

Año	Matrícula	Diplomas expedidos	Porcentaje
1992	3035	46	1,52
1994	3735	67	1,79
1996	4842	86	1,77
2000	7576	207	2,73
2004	10388	115	1,11
Promedio			1,78

Fuente:

Confeccionado por el autor, a partir de los datos disponibles en el sitio oficial de la UBA (<http://www.uba.ar/institucional/censos/series/default.htm>) para el proyecto de investigación *Investigación y producción en Comunicación: grados y modos de formación de un campo disciplinario comunicológico en dos Carreras de la Argentina (UBA-UNICEN)*

Aunque ilustrativas, estas cifras nos dirán mucho más si las contextualizamos, otorgándole un patrón comparativo con otra carrera de FSOC. Hemos escogido Sociología, por tratarse de una carrera a la que nos unen vínculos de parentesco históricos y epistemológicos (Rivera, 1987; Cejas, 2007), porque es la que más se nos acerca en cantidad de ingresantes, volumen de su matrícula y cantidad de diplomas expedidos y porque, a diferencia de lo que ocurre en la CCC, su sistema de evaluación final (200 horas de investigación, equivalentes a dos materias anuales) se encuentra incorporado al ciclo de la carrera, dato por demás relevante. Los mismos cálculos aplicados a

Sociología arrojan 30 diplomados por cada 100 ingresantes en un plazo de 5 años (Cuadros 10 y 11) y, en promedio, casi un 6% de egresos sobre la totalidad de la matrícula por año censal (Cuadro 12). Es decir, triplican nuestras cifras en ambos aspectos.

Cuadro 10: Relación entre ingresantes en un año X (ubicado a la izquierda) y diplomas expedidos en Sociología cinco años después (a la derecha).

	Ingresantes	Diplomas expedidos	
1989	322	145	1994
1990	669	79	1995
1991	284	104	1996
1992	346	124	1997
1993	314	99	1998
1994	375	128	1999
1995	484	176	2000
1996	622	172	2001
1997	768	151	2002
1998	671	133	2003
1999	633	149	2004
2000	619	242	2005

Fuente:

Confeccionado por el autor, a partir de los datos disponibles en el sitio oficial de la UBA (<http://www.uba.ar/institucional/censos/series/default.htm>) para el proyecto de investigación *Investigación y producción en Comunicación: grados y modos de formación de un campo disciplinario comunicológico en dos Carreras de la Argentina (UBA-UNICEN)*

Cuadro 11: Porcentaje de egresos en relación con los ingresos en Sociología para un período de cinco años.

Período de 5 años	Porcentaje
1989/94	45,03
1990/95	11,81
1991/96	36,62
1992/97	35,84
1993/98	31,53
1994/99	34,13
1995/00	36,36
1996/01	27,65
1997/02	19,66
1998/03	19,82
1999/04	23,54
2000/05	39,10
Promedio	30,09

Fuente:

Confeccionado por el autor, a partir de los datos disponibles en el sitio oficial de la UBA (<http://www.uba.ar/institucional/censos/series/default.htm>) para el proyecto de investigación *Investigación y producción en Comunicación: grados y modos de formación de un campo disciplinario comunicológico en dos Carreras de la Argentina (UBA-UNICEN)*

Cuadro 12: Relación entre matrícula y diplomas expedidos en Sociología, en un mismo año censal.

	Matrícula	Diplomas expedidos	Porcentaje
1992	1631	99	6,07
1994	1531	145	9,47
1996	2007	104	5,18
2000	3112	176	5,65
2004	4400	149	3,39
		Promedio	5,95

Fuente:

Confeccionado por el autor, a partir de los datos disponibles en el sitio oficial de la UBA (<http://www.uba.ar/institucional/censos/series/default.htm>) para el proyecto de investigación *Investigación y producción en Comunicación: grados y modos de formación de un campo disciplinario comunicológico en dos Carreras de la Argentina (UBA-UNICEN)*

En suma, el examen de los guarismos sugiere que ninguna carrera de FSOC ha debido pagar tan caro los “costos” de su popularidad como la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y sirve a los propósitos de aclarar que los padecimientos concomitantes con este crecimiento tan veloz como desmesurado de la matrícula, la supuesta “juventud” del campo²¹ y las desinteligencias en el planteo del curriculum –temas que abordaremos más adelante–, no son ninguna maldición llovida del cielo sobre nosotros, ni un obstáculo insalvable. Muy por el contrario, nos permiten describir las coordenadas de un escenario histórico cuyos alcances son, como mínimo, regionales y disciplinares. O puesto de otro modo: casi todas las carreras de comunicación de Latinoamérica han atravesado y siguen atravesando una ordalía similar, quedando, por lo tanto, abierta posibilidad de indagar en lo ocurrido en otros contextos institucionales para extraer qué es lo específico (y qué no lo es) de la problemática de la CCC de la UBA.

Las condiciones de vida de los estudiantes de la Carrera

A la siempre mencionada pero pocas veces realmente explicada presión de los números –esto es, de la relativamente baja producción de egresados, de la escasez y la injusticia en la distribución de los

²¹ Caletti se refiere al “mito de la eterna juventud” de las carreras de comunicación. (Caletti, 1991)

recursos administrativos y del crecimiento desproporcionado de la matrícula—, habrá que añadir las dificultades generadas por las condiciones de vida, no solamente de cursada, de los estudiantes avanzados como otro de los factores que podrían estar incidiendo en el retraso de los tiempos de entrega de la tesina. Al respecto, encontramos un estudio de sorprendente vigencia, a nuestro entender, realizado por un equipo de investigadores encabezados por el Lic. Julio Testa, en el cual se busca configurar el “mapa” de las “expectativas, inquietudes, dudas, críticas e imaginarios” e indagar en el perfil sociodemográfico, la situación laboral y el nivel de politización de los de los alumnos “próximos al egreso” de la CCC (Testa et al., 1992). Dicho trabajo consistió en una encuesta de más de 120 puntos administrada a 124 estudiantes avanzados de nuestra Carrera, una muestra equivalente a poco más del 4% del total de la matrícula del año en que se realizó el estudio y, podemos especular, a un porcentaje significativamente más elevado del subgrupo de los “alumnos próximos al egreso”.

Esta investigación aporta algunos datos muy significativos acerca de la composición social del estudiantado de nuestra Carrera²². Por ejemplo, se comprobó un fuerte predominio de los estudiantes de las denominadas “clases medias”, categoría que puede discriminarse, entre otras cosas, partiendo de la profesión de los padres. Más de un 60% de los encuestados dijeron que sus padres tenían ocupaciones del tipo “pequeños y medianos comerciantes, profesionales y empresarios-directivos”, una porción importante de los cuales (47%) habían cursado además estudios universitarios. También se constató que un 86,3% de los estudiantes trabajaban al mismo tiempo que cursaban la Carrera: predominantemente, en el sector servicios; un 52,3, en planta permanente y un 41,1 en condiciones de “precariedad laboral”, categoría que a su vez, se subdividió en un 29% de estudiantes trabajando de manera transitoria y un 12,1 en “locaciones eventuales”. Por el número de horas trabajadas a la semana, se descubrió que una cantidad muy alta de estos “estudiantes-trabajadores” se desempeñaba en empleos de “alta intensidad” (31,8%) e “intensidad

²² Insistimos en que esta investigación corresponde al año 1992 y, por lo tanto, varias de sus conclusiones pueden no corresponderse del todo con la situación actual de la Carrera. Sin embargo, por tratarse de un estudio muy minucioso y prácticamente el único que toma como sujetos a los “estudiantes avanzados”, decidimos tenerlo en consideración.

intermedia” (32,7%), un aspecto que, a partir de algo tan básico como la disponibilidad horaria, influye en “el nivel de compromiso y actividad en la vida universitaria” y en la “conformación de una identidad profesional”²³.

Otro dato notable: de los estudiantes que trabajan en el sector terciario, un 43% dijo hacerlo en “empresas cuya actividad está relacionada con las temáticas desarrolladas por la carrera de Comunicación Social (Radios, revistas, T.V., Agencias de publicidad, de noticias, etc.)”, si bien la mayoría de ellos (60,7%) señaló que “realizaban tareas que no estaban relacionadas con la carrera”, es decir, que no corresponderían a las “funciones propias de un comunicador social”. Habida cuenta de lo anterior, de la variedad de áreas de inserción laboral del “comunicador/comunicólogo”²⁴, de la dificultad para constituir perfiles profesionales fuertes o verdaderamente críticos (El Mate, 2004, pp. 55 y 77), del escaso peso relativo y de la disociación que exhiben las orientaciones con respecto al plan de estudios (El Mate, 2004, p. 73), surgen algunas preguntas: ¿qué tipo de egresado estamos produciendo?, ¿en qué espacios se inserta y de qué manera lo hace?, ¿no cabe la posibilidad de que, antes de formar profesionales críticos, destinados a transformar sus áreas de desempeño y responder a necesidades sociales –que no siempre van de la mano con las demandas del mercado– (Follari, 1997, p. 170; Fuentes Navarro, 1991), estemos proveyendo a las “industrias culturales” de capital intelectual a bajo costo?

En suma, podría sostenerse que el estudiante “tipo” –si es que tal cosa existe; permítasenos esta libertad argumentativa– es un estudiante de clase media; en la mayoría de los casos, un asalariado a tiempo completo del tercer sector, que logra insertarse con mediano éxito en regiones del mercado laboral acordes, en principio, con sus estudios de grado, pero cumpliendo con tareas que no suelen

²³ Recordemos que la Dra. Paula Carlino (véase nuestro *Estado del arte*) sugiere que la “dedicación a tiempo completo o parcial” es uno de los factores determinantes para el completamiento de la tesis (Carlino, 2005a, p.3).

²⁴ Al respecto, puede revisarse el extracto de una presentación realizada por el Lic. Fernando Martínez, que figura en el sitio oficial de la CCC: <http://comunicacion.fsoc.uba.ar/arpracprof.htm>. Allí, se detallan 16 áreas de práctica profesional y se enumeran 15 “perfiles profesionales” del comunicador.

coincidir con sus competencias y saberes. En relación con este último punto, habrá que examinar los “ámbitos complementarios de formación”, en donde el estudiante “rellena”, por así decirlo, los huecos del curriculum y contribuyen a refinar su perfil profesional. Testa y su equipo informan que: “la mitad de los encuestados manifestó haber realizado algún tipo de actividad vinculada con la carrera” y que “un tercio de los alumnos se encontraba, en el momento de la toma de la encuesta, desarrollando actividades complementarias a su formación” (Testa et al., 1992, pp. 25 y 26). A modo de ejemplo de estas “actividades complementarias” podríamos mencionar: el trabajo en diversos medios de comunicación, el estudio de idiomas y de fotografía, el aprendizaje de técnicas de edición y realización en audio y video, las ayudantías de cátedra, el oficio de ejecutivo de cuentas o de creativo publicitario, de organizador de eventos, de guionista o de redactor, etc.

Algunos comentarios sobre la historia del campo y las carreras

Tomaremos como una de nuestras “hipótesis de trabajo” que el curriculum de la CCC *con todas sus especificidades* constituye un encarnamiento *específico* de las tensiones históricas que conformaron nuestro campo de estudios y que, a través de un intrincado y extenso juego de mediaciones que habrá que considerar en su momento, se trasladan al proceso de elaboración de las tesinas²⁵ como una suerte de conjunto de condicionamientos a distancia. Más directamente, estamos diciendo que, aparte de las inevitables dificultades que el proceso de elaboración de una tesis de grado supone en cualquier campo de estudios, será necesario considerar aquellas que se derivan, en primer término, de las tensiones históricas al calor de las cuales emergió y se consolidó nuestra disciplina y, posteriormente, del agravamiento de las mismas producto de una situación institucional en particular. Propondremos la idea (y procuraremos sostenerla) de que, de la misma manera que la tesina es un emergente del curriculum, el curriculum resulta, a su vez, un emergente del campo o,

²⁵ Recordemos que en nuestro *Marco teórico* describimos a la tesis como un “proceso de integración” de los saberes y competencias que, se supone, debieran adquirirse en el cursado del plan de estudios.

mejor dicho, de una serie de estados sucesivos del campo: de sus movimientos de institucionalización, de constitución disciplinaria, de construcción y reivindicación de objetos, metodologías, zonas de desempeño profesional, linajes teóricos, etc. Y, finalmente, intentaremos sugerir que existe un vínculo plausible entre las dificultades del proceso de elaboración de las tesis de grado, las inconsistencias en el planteamiento y la aplicación de nuestro plan de estudios y, por último, las aún no saldadas tensiones histórico-epistemológicas de nuestro campo.

Precisemos, entonces, qué es lo que entendemos por “campo académico de la comunicación” en el marco de este trabajo. Tomaremos dos definiciones complementarias: la primera, más abarcativa y centrada en las prácticas, pertenece a Raúl Fuentes Navarro; la segunda, corresponde a la investigadora brasileña María Immacolata Vassallo de Lopes y desbroza analíticamente el campo en tres subáreas, que nos parecen muy útiles para pensarlo. Ambas siguen claramente los desarrollos teóricos de Pierre Bourdieu y parten de la noción de “campo” como un espacio conflictivo y dinámico, en el que se dirimen las luchas de actores con diferentes capitales específicos.

Dice Fuentes Navarro (Fuentes Navarro, 1992):

Por “campo académico” entendemos, entonces, a bastante más –de hecho, otra cosa– que el conjunto de instituciones donde se imparten estudios de nivel superior. Incluimos en él a la teoría, la investigación, la formación universitaria y la profesión, y centramos el concepto en las prácticas que realizan actores o agentes sociales concretos –sujetos individuales y colectivos– con el fin de impulsar proyectos sociales específicos; en este caso, estructuras de conocimiento y pautas de intervención sobre la comunicación social.

De ahí que cuando se especifica “campo académico” no es a las prácticas sociales de comunicación (masivas o no) a las que se hace referencia, ni a las instituciones que se han especializado en su ejercicio y en su control social, sino a aquellas que toman a éstas como su referente, es decir, las que son realizadas principalmente por universitarios, dentro y fuera de las instituciones de educación superior, con el

propósito general de conocer, explicar e intervenir en la transformación intencionada de las prácticas sociales de comunicación.

Fuentes Navarro completa su definición, aclarando que el campo “es un espacio de tensiones y de luchas, aunque también de inercias y de acumulaciones, abierto a las afectaciones «externas» provenientes de la dinámica socio-cultural (histórica) más amplia en que se inscribe”.

Dice, por su parte, Vassallo de Lopes (Vassallo de Lopes, 2000):

Partimos de una definición formal y abierta de lo que es el campo académico de la Comunicación: un conjunto de instituciones de nivel superior destinadas al estudio y a la enseñanza de la comunicación y donde se produce la teoría, la investigación y la formación universitaria de las profesiones de comunicación. Eso implica decir que en este campo pueden ser identificados varios subcampos: 1) lo científico, que implica prácticas de producción de conocimiento: la investigación académica tiene la finalidad de producir conocimiento teórico y aplicado (ciencia básica y aplicada) a través de la construcción de objetos, metodologías y teorías; 2) la docencia, que se define por prácticas de reproducción de ese conocimiento, o sea, a través de la enseñanza universitaria de materias de comunicación; y 3) lo profesional, caracterizado por prácticas de aplicación del conocimiento y que promueve vínculos variados con el mercado de trabajo.

Este complejo espacio social e institucional, este territorio donde se entrecruzan prácticas científicas, pedagógicas y profesionales diversas, donde confrontan estrategias de acumulación, conservación, reproducción y subversión de capitales provenientes de otros espacios, de otras disciplinas –enseñada, hablaremos de la “interdisciplinariedad” y la heterogeneidad de nuestras “fuentes fundadoras”– se va sedimentando a lo largo de la historia en una lista de saberes y competencias legítimos, cuya carta de ciudadanía académica termina de sancionarse mediante su cristalización en “materias”, “proyectos de investigación”, “talleres”, “seminarios” y su integración al curriculum de una carrera de grado. La historia que da a luz a los currícula de comunicación, que

no es otra cosa que uno de los capítulos de la historia de la institucionalización de la disciplina, dista de ser transparente, lógica o guiada por las abstractas bondades de la libre indagación científica; más bien sucede lo contrario: aparece plagada de conflictos y negociaciones, de hiatos y soluciones de continuidad, de equilibrios coyunturales y compromisos ad hoc, de pujas dirimidas a favor de una u otra camarilla, según los intereses de la época²⁶. Es precisamente en esta historia –pensamos– donde reside la clave para comenzar a entender muchas de las ya cansinas de tanto enunciadas falencias de nuestro plan de estudios y –sospechamos– también las dificultades que acompañan el proceso de elaboración de nuestras tesis de grado.

En su proyecto de investigación *Investigación y producción en Comunicación: grados y modos de formación de un campo disciplinario comunicológico en dos Carreras de la Argentina (UBA-UNICEN)* y otros de sus trabajos (Ramos, 2002 y 2006), Rodolfo Ramos recupera y jerarquiza los aportes de Jorge Rivera, uno de los padres de los estudios de la cultura popular en nuestro país, como un antecedente insoslayable para entender el proceso de surgimiento e institucionalización de la comunicología en Latinoamérica. Para Ramos, Rivera constituye el principal (y también probablemente, el primer) genealogista del proceso de institucionalización de nuestro campo disciplinario y valoriza una de las hipótesis centrales de su trabajo (Rivera, 1997, pp. 23 y 24):

La legitimación académica del espacio comunicológico parece haberse producido, en principio, como pacto de convivencia pluralista entre vertientes que en el momento anterior habían confrontado como expresiones de divergencias paradigmáticas y modelares. (...) Si bien no puede afirmarse con total pertinencia que las “hibridaciones” disciplinarias y teóricas eran menos frecuentes en los contextos de los ’60 y ’70, el nuevo marco de los años ’90 crea, por lo menos superficialmente, la sensación de un damero convivencial de “cruces”, “paradigmas” y “objetos” un tanto vertiginoso y difuso.

²⁶ Sergio Caletti lo ha señalado ya en una entrevista (El Mate, 2004, p. 24): “(...) el curriculum es una decisión política, no teórica, ni el resultado de un debate académico, intelectual. Es un debate político, de líneas más o menos enfrentadas; es un debate de posiciones, de pequeños espacios de poder, de intereses minúsculos o medianos, pero es fundamentalmente una operación política”.

Al observar la emergencia y consolidación de la naciente “comunicología”, Rivera encuentra no solamente las nobles demandas de la producción del saber científico, sino los siempre conflictivos avatares de la historia. En sus dos trabajos dedicados a la historia del campo (Rivera, 1987 y 1997), procede a trazar su “genealogía” compuesta por capas de acontecimientos y sentidos entrelazados, ideologías profesionales que compiten, objetos que se superponen, concepciones en lucha acerca de lo que es y no es, de lo que debería y no debería ser, un “comunicólogo”. Finalmente, Rivera concluye que la consolidación institucional de nuestra disciplina se produjo bajo la forma de una suerte de acuerdo tácito de convivencia, de equilibrio provisional para que todos o buena parte de los proyectos de “comunicología” en pugna pudieran acceder a coexistir en un sólo recinto institucional.

Retomando y profundizando en estas líneas de análisis, Ramos sintetiza los ejes sobre los que se han producido (y quedaron congeladas hasta el día de hoy) las reyertas que signaron el proceso de institucionalización y normalización de nuestro campo (Ramos, 2009):

Por cuestiones biográficas (investigamos, estudiamos y/o enseñamos en esas Carreras) nos hemos visto una y otra vez enfrentados con las discordias características de nuestro campo de estudios. Unas en las que se enfrentan los saberes académicos con los profesionales, que preexisten a nuestras Carreras y tal vez podrían subsistir sin éstas; otras que promueven la intervención militante, la denuncia pública de diferentes formas de opresión y la acción política transformadora frente al statu quo como formas de legitimación de los saberes y unas terceras que oponen la reflexión y creación teóricas versus la investigación empírica –en una versión contemporánea del conflicto de las facultades que remite finalmente a la cuestión de la disciplina comunicológica y los términos de su inscripción en las Ciencias Sociales y Humanas.

Las discordias se procesan en un contexto general en el que los estudios sobre comunicación no han logrado aún plena legitimación en el plano interno a la Universidad ni social-externo (...). En nuestros propios términos, se trata del

problema de la indefinición de la pertinencia comunicológica, las especificidades de la formación en Comunicación respecto de otras disciplinas sociales y humanas. Toda disciplina en formación se abre al desafío de la construcción de especificidades, de diferencias pertinentes en el plano de sus objetos respecto de los campos de saberes conexos (conexos en un doble aspecto: por contigüidad institucional con otras disciplinas en las Facultades en las que se inscriben nuestras Carreras, y por genealogías afines), de reconocimiento de momentos fundacionales y tradiciones.

Estas citas vienen, así, a ofrecer un referente histórico concreto a la afirmación de Vassallo de Lopes (siguiendo a Wallerstein) acerca de que “las delimitaciones de las disciplinas sociales son más el resultado de movimientos de institucionalización de esas ciencias, que imperativos provenientes de sus objetos de estudio, o sea de exigencias de naturaleza propiamente epistemológica” (Vassallo de Lopes, 1999, p. 16), el hecho de que se trata de “clivajes ideológicos y organizativos del trabajo intelectual” antes que de “exigencias internas del conocimiento, esto es, epistemológicas, teóricas y metodológicas” (Vassallo de Lopes, 2000). Sin embargo, por motivos que este trabajo no se propone dilucidar, la historia de nuestra disciplina no ha recibido toda la atención que habría merecido. Por lo común, suele ser pasada por alto cuando se discuten los problemas que nos aquejan día a día –ya sean administrativos, teóricos, políticos, etc.– y es nuestra convicción que deberemos recuperarla o bien resignarnos a seguir tratando a las tesis de grado como una simple cuestión de procedimientos administrativos (y padecer las sabidas consecuencias del caso). A modo de ejemplo, pensemos en las carreras de Letras, en las incontables materias mediante las cuales abordan no ya la historia de la literatura, sino la historia de la crítica y los supuestos de la crítica, de la disciplina y las condiciones de posibilidad de la disciplina, del campo y de sus complejos y no siempre fructíferos derroteros y apenas comenzaremos a vislumbrar la magnitud de la deuda que aún hoy nos resta saldar con nosotros mismos. Ramos lo ha expuesto mediante una premisa contundente por su sencillez: “Lo crucial es objetivar el campo, incluida nuestra propia visión naturalizada del mismo”. O de modo más directo: “hoy deberíamos dirigir el peso de las preguntas a nosotros mismos” (Ramos, 2002).

Ciertas tensiones que nos constituyen

Aún no hemos examinado cuáles serían las tensiones constitutivas del campo de la comunicología que, hipotetizamos, estarían sobredeterminando el funcionamiento de nuestro curriculum y la elaboración de las tesis de grado. Describamos a grandes rasgos algunas de las que mencionan con mayor frecuencia los autores con los que venimos trabajando.

En primera instancia, la comunicología sufriría de una especie desventaja congénita, producto de la aplicación indebida –se entiende: científicamente indebida, no pertinente, poco rigurosa– de lo que comúnmente se denomina “interdisciplina”:

Es en primer lugar, en el manejo de la interdisciplinariedad que la debilidad teórica en la investigación de Comunicación se hace evidente. Para que la interdisciplinariedad no sea sólo una petición de principios, practicarla exige el dominio de teorías disciplinarias diversas integradas a partir de un objeto-problema. Así, es importante destacar que no se trata de «dominar todo» sino de un «uso útil» de teorías y conceptos de diversas procedencias, un uso que sea sobre todo bien fundamentado y pertinente a la construcción del objeto teórico. (Vassallo de Lopes, 1999, p. 21)

Se trata, como dijimos, de una problemática enraizada en los orígenes mismos de nuestro campo, que responde a sus condicionamientos históricos. Señala Rodolfo Ramos:

Sin embargo, y aquí avanzamos una primera formulación de la problemática que nos ocupa, la singularidad de la formación, y también de la investigación en Comunicación en ambas Carreras [se refiere a las de UNICEN y UBA] se vio signada –además– por una marca epocal: el reflatamiento del discurso contra la disciplina, la

afirmación de Comunicación como un área de saberes inter o transdisciplinario que dejó su huella desde la instancia misma de la institucionalización –proceso en sí mismo heterónimo- y no favoreció la superación de los marcos disciplinarios afluentes ni la clarificación de las discordias. Lo que se evidencia en las dificultades para acumular capitales teóricos propios, productivos en la investigación y transferibles intergeneracionalmente. De allí la heteronomía disciplinaria que, a nuestro entender, caracterizó y aún caracteriza la formación y la investigación en nuestras Carreras.

Esta incómoda constitución epistemológica trae aparejados ciertos problemas. La interdisciplina practicada a la ligera, como “petición de principios”, aplicada a la investigación sin los recaudos epistemológicos necesarios, “siempre usada cuando no se tiene un mejor recurso a mano” (Follari, 2007, p.9) ocasionaría como una de sus consecuencias más palpables la “dilución de la especificidad epistémica, de modo que puede discutirse temas de sociología o antropología *tout court*” (Follari, 2000) y “lleva a los alumnos a ser formados como todólogos, es decir, especialistas en nada” al declarar superadas, sin más, las diferencias disciplinarias. Como reclama el reconocido epistemólogo Roberto Follari: para ser capaces de pivotar sobre las fronteras de las ciencias sociales, se requiere el paso previo de haberlas admitido y articulado en todo su rigor. Sólo puede deconstruirse lo que antes ha sido construido. Más frecuentemente de lo que estamos dispuestos a aceptar, la interdisciplina parecería operar en nuestras investigaciones al modo de un “concepto comodín”, que desvía la atención de las temblorosas bases histórico-epistemológicas que conforman nuestro punto de partida. Es este uno de los principales blancos de la crítica, algo que nos vienen reprochando desde nuestro nacimiento como disciplina. Y, forzoso es reconocerlo, no sin cierta razón, porque si habría que explicar las causas históricas de nuestro uso “light” de la interdisciplina, no puede dejarse a un lado el sistemático fracaso de la comunicología para resolver otra de sus tensiones originarias: la heterogeneidad de sus fuentes fundadoras, su “constitución histórica a varias bandas” (Fuentes Navarro, 1992; Caletti, 1991; Rivera, 1997; Ramos, 2002 y 2007; Giordano y Silva, 2007).

Es cierto que esta inocultable heterogeneidad, esta asombrosa promiscuidad de nuestros linajes teóricos, ha dotado al campo de una productividad enorme²⁷, pocas veces vista, y de una capacidad para apropiarse de conceptos de otras disciplinas y penetrar en áreas de desempeño profesional que, de otra manera, hubiesen permanecido vedadas. La semiótica estructural, la escuela de Birmingham con todas sus ramificaciones, la antropología de Clifford Geertz, los trabajos de Ginzburg, la teoría de los campos de Bourdieu, la etnometodología de Garfinkel, la Mass Communication Research, el marketing, los frankfurtianos, Néstor García Canclini y sus estudios sobre la “condición híbrida” de las nuevas culturas latinoamericanas, el situacionismo de Debord, Antonio Gramsci y sus innumerables epígonos, los teóricos de la posmodernidad, etc., etc. (Rivera, 1997, cap. III, “Las líneas”) han impreso, con mayor o menor fuerza, una huella en nuestra interdisciplina. Todas estas corrientes de pensamiento, cada una a su turno, cada una desde su disciplina, hicieron aportes sustanciales a nuestro campo. No obstante, al ir acompañada de una obturación de los “debates fundacionales”, al manifestarse no en el diálogo sino en la “fragmentación de la comunidad académica” y la clausura de sus canales de interlocución (Ramos, 2002) y celebrarse en términos ingenuos, la tan mentada interdisciplinariedad se ha revelado como una victoria pírrica, desprendiéndose de ella una larga lista de trabas epistemológicas y administrativas que acarreamos hasta el día de hoy. Ramos advierte acerca de los riesgos de no reconocer estos desencuentros epistemológicos:

Tal vez habría que subrayar en el diagnóstico lo que –entiendo– es un elemento decisivo: la heteronomía del campo, su incapacidad para acumular capital simbólico, asociada a otra incapacidad, la de hacer prevalecer reglas de juego consensuadas por los actores, lo que conduce a la fragmentación, el debilitamiento y la pérdida del sentido de lo que hacemos. Y de allí hay un paso a la subordinación a dispositivos disciplinarios que niegan estatuto al campo de estudios, a los agrupamientos de todo tipo que hacen prevalecer fidelidades construidas en otros espacios (llegando a

²⁷ Basta ver las actas de cualquier jornada de investigadores, la abrumadora cantidad de trabajos que se presentan, el estallido de las matrículas, el sinfín de áreas en que intervienen los profesionales de la comunicación, la proliferación de los posgrados, profesorados, tecnicaturas, carreras en entidades públicas y privadas, etc.

identificar a las cátedras con proyectos políticos) o a los dispositivos mercantiles para quienes los académicos (en la posición de sujeto de quien debe vender su trabajo intelectual) producen saberes estratégicos, que están privados de acceso al dominio público.

Subrayamos: “heteronomía del campo”, vale decir, quedar sometidos a leyes externas, de otros, ser ajenos a nosotros mismos, desconocer el fundamento y la función de nuestras propias prácticas. Un desenlace que parecería casi inevitable en un campo en el cual, parafraseando a Vassallo de Lopes, la producción, la reproducción y la aplicación del conocimiento (respectivamente, investigación, docencia y práctica profesional) marchan disociadas, como se evidencia en el descuido, al nivel de grado, de la enseñanza de la investigación y, a niveles superiores, del rigor científico en las investigaciones mismas. Los estudios sobre el funcionamiento del campo son coincidentes en este punto e indican que docencia, investigación y práctica profesional se fortalecen cuando operan coordinadamente. A la inversa, cuando disminuyen las regiones de contacto entre las tres instancias, cuando actúan de manera desarticulada, empiezan a manifestarse los efectos a los que acabamos de referirnos: dificultad para acumular capital simbólico, fragmentación y pérdida del sentido al interior del campo, empobrecimiento del rigor científico de las investigaciones, etc. ¿Cómo podría esperarse que el proceso de elaboración de las tesis de grado sea fluido en un campo en el cual, como señalan Giordano y Silva, “muchas veces ocurre que el conocimiento que circula en las aulas es la mera transmisión de un conocimiento ajeno, generado por terceros y no incorporado a la propia experiencia de trabajo” (Giordano y Silva, 2007)? En un campo, en fin, signado por la “ausencia de reflexión sobre mecanismos y procesos institucionales dentro de los procesos de investigación” (Vassallo de Lopes, 1999, pp. 15 y 16) y por una “ausencia o precariedad de reflexión epistemológica” que aparece “grandemente reflejada en una falta de visión del campo de la Comunicación como campo de conocimiento que tiene una historia, o sea, de un desconocimiento de la historia del campo” (Vassallo de Lopes, 1999, p. 20). Ausencia de prácticas de investigación en las aulas y un apabullante desconocimiento de la historia del campo: dos aspectos que,

parafraseando una vez más a Giordano y Silva, tenderían “a anular las potencialidades creadoras de los alumnos”.

Pero todavía hay más. A esta disociación entre enseñanza e investigación, se le superpone otra por lo menos igual de preocupante y mucho más denunciada: la brecha existente entre teoría y práctica en nuestras carreras (Caletti, 1991; Quiroz, 1991; Fuentes Navarro, 2000, p. 13; Ramos, 2002; Follari, 2007). Sergio Caletti, flamante decano de nuestra Facultad y titular de Teorías y prácticas de la Comunicación III, la ha descrito del siguiente modo:

(...) la comunidad académica ha cristalizado a lo largo de estos años dos grandes figuras discursivas en torno a las cuales circulan, se combinan o recortan la mayor parte de las posturas y consideraciones que suelen exponerse: la que pone atención preponderante a la variable del mercado, y coloca sus acentos en los medios masivos y sus posibles requerimientos, y por el otro lado, la que privilegia la cuestión estatutaria y hace entonces centro en la disciplina del conocimiento y su fundación inacabada.

Todo ocurre como si en nuestras carreras, teoría y práctica, academia y mercado de trabajo, fuesen antagónicas, como si “la tensión entre lo académico y lo profesional, entre formar «comunicólogos» y formar comunicadores” (Follari, 2007) tuviera que resolverse *necesariamente* en detrimento de una de las dos opciones, sin articulación posible entre ambas, o peor aún, sin la posibilidad de definiciones claras, sin abrir recorridos alternativos al interior del curriculum que favorezcan la constitución de perfiles profesionales fuertes²⁸ que le permitan al estudiante, por lo menos, escoger el tipo de formación más acorde a sus intereses. Caletti lo ha puesto muy lúcidamente: teoría y práctica actúan “como si fuesen los dos platillos virtuales de una balanza imaginaria en el diseño curricular”, los dos términos de una “ideología binómica” que “nubla una consideración más libre de cada cuestión en su especificidad”.

²⁸ En este sentido, el peso relativamente escaso de las orientaciones finales y la ausencia de una orientación en investigación son más que sintomáticos. Se verá que hallamos algunos indicios en esta dirección en el análisis de las entrevistas y los cuestionarios.

La trampa reside en que se ha consolidado una oposición falsa, que crea el problema al organizar discursivamente la forma en que se lo enuncia: “falsa por no expresar con veracidad nuestra situación y falsa por no ayudarnos a resolver nuestros problemas y sí, en cambio, congelarlos”. En definitiva, lo que se enfatiza en el análisis de Sergio Caletti es la diversidad de las vocaciones profesionales que se encauzan y conviven conflictivamente en nuestro campo, la abrumadora cantidad de expectativas que suscitamos y que, como resulta obvio, jamás podrían satisfacerse al interior de un único espacio institucional. O, reformulamos, jamás podrían satisfacerse en una carrera que piensa su curriculum en términos de recorridos unívocos, fijos, preestablecidos. Después de todo, no es eso de lo que se trata –darles a *todos todas las formaciones* o a *todos la misma formación*, ya sea que en esta prevalezca la práctica o la teoría– sino de alterar radicalmente los términos en que se ha dado (o evitado darse) el debate. Objetivo que sólo podrá llevarse a cabo admitiendo antes que nada la complejidad del problema, no escamoteándola con el superficial diagnóstico de “una cosa o la otra”. De no asumir realmente la pluralidad de nuestros perfiles, seguiremos atascados no ya en nuestra vocación de carrera interdisciplinaria, sino absurdamente “macrodisciplinaria”, naufragando en la vocación megalómana de que cada egresado de nuestras aulas termine convertido en una “vidriera” de todas las aspiraciones que circulan y colisionan en nuestro campo. Caletti abogará, entonces, por una “desconcentración teórica”, sosteniendo que: “estimular la heterogeneidad de las múltiples licenciaturas que intervienen en el mismo campo –y que lo pueden seguir haciendo, seguramente mejor, aún heterogéneas– es, por el contrario un modo de evitar la reducción”.

Hemos hablado, hasta aquí, acerca de los problemas de la interdisciplina, de la heterogeneidad de nuestras fuentes fundadoras, del escaso rigor científico de nuestras investigaciones –acaso derivado de un déficit en la enseñanza de la investigación– y de la tensión entre teoría y práctica. Por último, quisiéramos referirnos brevemente a una tensión que recorre y enhebra las anteriores: la ausencia de

un objeto específico para nuestra disciplina. El teórico argentino Roberto Follari ha trabajado este tema en dos interesantes textos: *Comunicología latinoamericana. Disciplina a la búsqueda de un objeto* y *La formación imposible*. En su análisis, el problema parecería ser concomitante a las características epistemológicas de nuestro campo:

Entendemos –apelando a la Epistemología– que la comunicología trabaja sobre un “objeto empírico” propio, cuyos límites habrá que establecer (dentro de lo institucional, lo escolar, lo mediático); pero que lo hace desde los “objetos teóricos” propios de disciplinas diversas. Sería imposible hacer Comunicología autónoma, disociada de la explicación que sobre los procesos de interpretación, emisión, recepción, etc., se ofrecen a partir de la sociología, la psicología, la lingüística. Esto es indisputable: no hay “autonomía” de este campo disciplinar, pues su objeto no surge desde la peculiaridad de constitución de un nuevo campo teórico, sino desde la directa necesidad social de explicarse un espacio concreto de funcionamiento de ámbitos de lo real. (Follari, 2000)

Esta ausencia de un objeto propio en nuestra disciplina²⁹ nos permitiría explicar su “inespecificidad epistemológica” y su ostensible dispersión temática y obedecería también a la heterogeneidad de sus orígenes. En *La formación imposible*, el autor argumenta:

La Comunicación ha surgido –cosa que ya hemos enfatizado en otros trabajos– desde lo profesional hacia lo académico y no a la inversa. Ello, a diferencia, por ej., de la Sociología. Lo cual no hace a una disciplina mejor o peor que la otra, pero sí las diferencia en cuanto a cuáles son los problemas propios de su constitución.

²⁹ ¿Cuál habría ser, por otro lado, este objeto inalcanzable, este “santo grial” de la comunicología?: ¿la cultura?, ¿los discursos de los medios?, ¿la semiosis social?, ¿los procesos de significación? Por las características mismas de nuestra constitución epistemológica se nos hace sumamente difícil recortar un objeto formal, unívoco, de usufructo exclusivo. En todo caso, podremos trabajar desde una perspectiva propia, que no sería más que la articulación práctica de un conjunto de perspectivas provenientes de otras disciplinas, sobre un objeto extraído, a su vez, de un conjunto de objetos posibles, siempre difuso, siempre en disputa. Semejante apuesta, claro está, exige fortalecer aquello que Bourdieu, Chamboredon y Passeron llamaban “vigilancia epistemológica” y que, como lamenta Vassallo de Lopes, es precisamente lo que no ocurre. En *Comunicología latinoamericana. Disciplina a la búsqueda de un objeto*, Follari lo ha sugerido con fina ironía: “Es problemático –para un espacio disciplinar– haberse constituido en tiempos de deconstrucción”.

En el caso de Comunicación, el recorte inicial de objeto se ha realizado desde lo profesional. Se ha tratado de ver qué es lo que debe hacer un comunicador, y luego determinar cuáles son los saberes sistemáticos que vienen a cuento en relación a esos quehaceres. No se ha tratado del dibujo de un “objeto teórico” en el sentido diseñado por Bourdieu a partir de Bachelard; el recorte viene desde un “objeto de intervención” –como se lo llama en Trabajo Social–, es decir, desde un espacio de acciones que se entiende como propias de una profesión. De tal manera, el recorte realizado (por más difuso que lo sea, pues así lo es en el caso de Comunicación) no proviene de una distinción interna al campo científico, sino de una puesta de la ciencia al servicio de una serie de quehaceres determinados.

Habida cuenta de esta problemática situación disciplinar, la escasa preponderancia que se le ha otorgado a la enseñanza de la investigación en nuestras carreras o la ligereza con que se trata la cuestión de la interdisciplina, sólo viene a agravar las cosas, llevando a que nos interroguemos cómo este conjunto de tensiones se transfieren al tramado de nuestros currícula y cómo afectan ese proceso constantemente jalonado de dudas, inquietudes e inseguridades que significa la elaboración de la tesis de grado para nuestros estudiantes. O dicho de manera campechana, cómo se viene a cimentar la hipótesis de que sobre llovido, mojado.

¿Qué pasa, entonces, con nuestro curriculum?

Es pública y notoria la urgente necesidad de una reforma del plan de estudios de nuestra CCC, pero no ocurre así con el sentido y los alcances de dicha reforma, la metodología y los plazos para aplicarla y los intereses que, de realizarse efectivamente, habrían de resultar afectados. Esto cae dentro del terreno de lo discutible, de la puja entre los distintos actores que operan en nuestro ambiente académico. Ya hemos señalado que, desde nuestra perspectiva, la problemática curricular no puede desvincularse de las dificultades inherentes a la elaboración de las tesinas. De modo que, luego de haber tratado algunas de las tensiones constitutivas de nuestro campo disciplinario, vamos

a referirnos a los defectos que los actores académicos le imputan más habitualmente a nuestro curriculum y los curricula de comunicación en general. Los diagnósticos en torno al plan de estudios son numerosos y no siempre reflejan posicionamientos orgánicos o unánimemente compartidos al interior de los claustros, pero todos ellos son consistentes en reconocer la existencia del problema y la necesidad de discutirlo.

En este sentido, el trabajo *Viejos problemas, nuevas preguntas* publicado en 2004 por El Mate a raíz de los 20 años de la CCC recopila un conjunto de entrevistas a varios de los investigadores y docentes más prestigiosos que enseñan o enseñaron en nuestra casa de estudios, la mayoría de ellos muy elocuentes a la hora de evaluar los problemas de diseño e implementación de nuestro curriculum. En él, encontramos declaraciones de este calibre:

En el ámbito específico de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA creo que, en medio de su riqueza, está corriendo un riesgo: el de convertirse en una carrera de crítica cultural y dejar de ser de comunicación. (Alicia Entel, p. 35)

Las currículas reconocen un déficit en sistematización teórica como en trabajo de campo. Aunque parezca mentira, el plan de estudios de la carrera no tiene ni una sola hora prevista para trabajo de campo, o investigaciones o experimentaciones fuera del aula. (...) En este punto la reforma es urgentísima. (Damián Loretti, p. 57)

El problema de la comunicología es para qué voy a estudiar el debate de los 70 si no sé qué quiero hacer con esto, hacia dónde voy. Y creo que lo que hoy en la carrera de comunicación, en el campo curricular, en el campo intelectual hay un no saber hacia dónde va. Algunas veces de buena fe, otras no. (Carlos Mangone, p. 68)

Creo que el programa no da cuenta de los cambios porque no ha sufrido cambios. Se trata más de una foto que de una película. En esa foto sí aparece la tensión entre las diferentes perspectivas teóricas que recorren el campo comunicacional. Es un programa que traza un corcet demasiado rígido para los alumnos. En este sentido, más

que registrar los cambios, el programa de estudios parece reflejar la acumulación de diferentes perspectivas teóricas, e incluso profesionales. (Guillermo Mastrini, p. 72-73).

Podríamos seguir agregando citas en este tenor, dibujando una especie de mosaico de miradas en el cual se conectan las falencias del curriculum propiamente dicho y aquellas que se desprenden de las características del campo disciplinar: pérdida del sentido del plan de estudios, déficit en la enseñanza de la investigación, inercia y parcelación de las diversas áreas curriculares, debilidad de los perfiles profesionales, cosificación y retraso de los contenidos del programa con respecto a los debates académicos y los cambios sociales, etc. Estos problemas no son patrimonio exclusivo de nuestra Carrera. Basta revisar algunos artículos para percatarse de que las críticas son exactamente las mismas que vienen siendo señaladas desde hace años sobre la mayoría de las carreras de comunicación del subcontinente. Por ejemplo, en *El diseño curricular en las facultades de comunicación social*, publicado en Diálogos en 1989, Mariluz Restrepo de Guzmán enumera una serie de problemas detectados en los curricula latinoamericanas a partir de un plan de operaciones de FELAFACS:

- Falta de claridad en el perfil y en la delimitación del área de estudio.
- Desarticulación entre las asignaturas, especialmente entre las que se refieren a procesos conceptuales y las técnico-instrumentales.
- Insuficiencia de docentes formados en el campo de la comunicación y con conocimiento de didáctica y pedagogía.
- Falta de conocimiento y utilización de metodologías apropiadas de enseñanza-aprendizaje.
- Estructuras administrativas rígidas limitantes en los procesos académicos.
- Recursos insuficientes.
- Currículos distanciados de las necesidades del país.
- Desconocimiento sistemático del campo laboral tanto de las áreas tradicionales como de las emergentes.

La experiencia en otros contextos académicos aporta indicios más que suficientes para sustentar la hipótesis de que estos problemas podrían transferirse a la elaboración de las tesinas ya que, como señala la autora, “el proceso curricular no se limita al plan de estudios, sino que se refiere a todos los componentes que son inherentes a las actividades de enseñanza-aprendizaje”. Si como indica la bibliografía revisada en nuestro *Marco teórico*, la tesis de grado supone un “proceso de integración” de los saberes y competencias impartidos durante el ciclo de formación, cualquier análisis que excluya lo ocurrido en el curriculum pecará de parcial, estará inexorablemente sesgado. Hay que investigar, por lo tanto, qué contenidos se integran y cómo. Y todavía más importante, hace falta describir las condiciones de partida desde las cuales se integran efectivamente los contenidos de la tesina. Pregunta: ¿están realmente preparados (y de qué manera) los estudiantes para producir su tesina desde un curriculum carente de perfiles profesionales sólidos, con materias desarticuladas y cuyas prácticas pedagógicas están empobrecidas, como se reconoce en la bibliografía?

En los capítulos 4 y 5 del relevamiento realizado por Testa y su equipo –recordemos que nos referimos a él en los apartados previos– se examina la evaluación del proceso educativo que hacen los estudiantes. De esta investigación surgen dos problemas sumamente importantes en el plan de estudios: una escasa definición de los objetivos del mismo y un claro déficit en la organización y en la articulación de las diferentes asignaturas. Por ejemplo, un 33,1% de los estudiantes manifestó que no podía precisar o tenía una idea difusa, poco clara, de los objetivos del plan de estudios y una población todavía mayor, el 59,7% señaló que las materias están “poco organizadas” (pp. 16 y 17). Si a este último grupo le sumamos el 12,1% que directamente sostuvo que las materias estaban “desorganizadas”, tenemos que más del 70% de los estudiantes considera defectuosa la organización del plan de estudios. Asimismo, en cuanto al “efectivo cumplimiento de los objetivos”, un 29% de los encuestados dijo que se cumplían “sólo en excepciones” y un 58,1% que “sólo se efectivizan en forma parcial” (p. 18). En lo que atañe a la articulación entre teóricos y

prácticos, tampoco las opiniones fueron muy favorables: “los alumnos tienen al respecto una opinión negativa de la organización académica ya que 7 de cada 10 opinaron que la articulación era escasa o inexistente”. En el estudio se sintetiza: “la conclusión que es posible extraer de los datos expuestos en este apartado es la deficiente organización de las materias”. Sobre la posible incidencia que estas desinteligencias del planteamiento curricular en el proceso de elaboración de las tesis nos referiremos a continuación, en la presentación y el análisis de las encuestas y las entrevistas en profundidad que realizamos para este trabajo.

Descripción de las herramientas y modalidades de investigación

Las entrevistas

Comenzamos nuestra investigación, entrevistando a siete estudiantes y egresados de la CCC. Se eligió a nuestros sujetos siguiendo fundamentalmente dos criterios: su accesibilidad y por presentar diferencias en sus posicionamientos dentro de lo que hemos llamado en nuestro *Marco teórico* “el campo de la comunicación”, así como en la elaboración de sus respectivas tesis de grado. Esto es: diferencias en la extensión en el tiempo del proceso, en el tipo de autoría (de una o dos personas), en los temas tratados y en el tipo de tesina y la metodología aplicada (entrevistas, análisis de contenido, ensayo), en la situación de vida del tesista (laboral, habitacional, etc.), en las perspectivas y los perfiles profesionales, en la relación con el tutor, en el área de formación del tutor y su nivel en el escalafón académico (titular, adjunto, jefe de trabajos prácticos), etc., que nos permitiesen así dar cuenta de la complejidad del problema, neutralizando la posibilidad de achatar involuntariamente la diversidad de los sentidos acerca del mismo. En total, se realizaron seis entrevistas –los entrevistados fueron siete pues hubo una entrevista en conjunto a dos muchachas que hicieron su tesis en equipo– en un plazo de poco más de 20 días. El cronograma de trabajo, una vez concluido, habría de quedar del siguiente modo:

Fecha	Sujetos	Sexo	Situación de los tesistas	Orientación	Egreso
16/6/2009	J.	M	No llegó a cumplir con el plazo de cuatro años para entregar su tesina. Tiene todas las materias cursadas y aprobadas. En el futuro inmediato retomará su tesina.	Políticas	No
17/6/2009	M.	M	Egresado de la carrera en diciembre de 2008. Cumplió con los plazos de la tesina y obtuvo una calificación de 10.	Periodismo	Sí
18/6/2009	F. y N.	F y F	F. y N. son compañeras de la Carrera y están haciendo la tesina en equipo. Hacía dos años que venían trabajando en ella y planeaban entregarla a finales de 2009.	Periodismo (F.) y Políticas (N.)	No
19/6/2009	B.	F	B. viene trabajando en la tesina hace mucho tiempo, pero cambió de tema en dos ocasiones anteriores.	Procesos educativos	Sí
25/6/2009	D.	M	D. está trabajando en su tesina hace algunos años. Actualmente, se desempeña como docente en una de las orientaciones de la Carrera.	Procesos educativos	No
2/7/2009	Z.	F	Egresada de la carrera. Realizó una tesina atípica, en la forma de una crónica de viaje y obtuvo una calificación de 10.	Periodismo	Sí

Habría que aclarar que seguimos como una suerte de guía teórico-metodológica para esta parte de nuestra investigación el trabajo de Rosana Guber *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, en cuyos capítulos 10 y 11 se estudia la técnica de la entrevista. Guber explica que (pp. 208 y 209):

La entrevista en ciencias sociales se presenta como una relación diádica canalizada por la discursividad. Ya se trata de hechos, actitudes, opiniones o recuerdos, el investigador obtienen materiales y da sus consignas al informante a través de la palabra.

En los términos de la autora, nuestras entrevistas podrían calificarse de “semiestructuradas”, vale decir: “focalizadas en una temática”. En nuestro caso, las dificultades inherentes a la elaboración de la tesis de grado y su posible relación con el proyecto de formación de la Carrera.

Se llegó al campo de trabajo con un conjunto de hipótesis acerca del fenómeno retomadas en su mayoría de las investigaciones que presentamos en nuestro *Estado del arte* y, en menor medida, de las propias intuiciones de este investigador que es, al mismo tiempo, estudiante y tesista. Por esta razón, se procuró iniciar cada entrevista solicitando a nuestros sujetos una narración lo más concreta

posible de lo ocurrido durante el proceso elaboración de la tesina. Partimos de consignas disparadoras, del estilo “contame, en líneas generales, tu experiencia con la tesina” o “¿cuándo y cómo empezaste a escribir tu tesis de grado?”, que estimulasen a nuestros sujetos a dar cuenta de las particularidades de su situación, sacando a la luz aquellos trayectos, hechos, anécdotas, decisiones, de los cuales sólo ellos podían dar cuenta, para luego, sí, ir repreguntando y comenzar a profundizar y puntualizar en algunos nudos problemáticos, que eran de interés para nuestro trabajo. Ciertamente no para levantar un manto de dudas sobre los dichos de nuestros entrevistados mediante una repetición insidiosa de las preguntas, sino para, ante lo que en palabras de Guber constituiría un escenario de “distancia etnográfica” prácticamente nula, ubicarnos en una posición de sospecha acerca de las propias certezas (Guber, p. 221). De ahí también, lo dijimos al principio, que se procurase buscar cierto grado de diferenciación entre nuestros entrevistados (de género, etarias, en la orientación cursada, en las características de la tesina y demás). Ya habría tiempo de construir regularidades en la etapa cuantitativa de nuestra investigación y no estaba fuera de lugar en un trabajo de campo como el nuestro tomar los correspondientes recaudos contra lo que Bourdieu denominaba “sociología espontánea”³⁰.

El cuestionario: modalidad de administración

Para la segunda etapa de nuestra investigación, se preparó un cuestionario dirigido a un universo de estudiantes y egresados de las cinco orientaciones de la CCC. El cuestionario fue enviado por correo electrónico a mis contactos personales y a las listas principales de la Carrera: las listas de egresados y estudiantes oficiales de la Dirección y la lista de la materia Comunicación III. A partir de la abrumadora cantidad de respuestas recibidas, se decidió recortar nuestra muestra de la

³⁰ Aquella que surge de “las engeguedoras evidencias que proporcionan, sin mucho esfuerzo, las ilusiones del saber inmediato y de una riqueza insuperable” y que emana de una “experiencia originaria de lo social” y que reintroducen en la investigación “las racionalizaciones que permiten a un intelectual reinterpretar su experiencia según una lógica que siempre debe mucho a la posición que ocupa en el campo intelectual”. (Bourdieu, 2008, pp. 31 y 111)

siguiente manera: egresados que hubiesen ingresado a la Carrera a partir del año 2000 (sin importar los años de cursado del CBC) y estudiantes que estuvieran trabajando actualmente en su tesis (sin importar su cohorte de pertenencia). Previo a su envío por correo electrónico, el cuestionario fue administrado telefónicamente a un total de cinco estudiantes y egresados con el objetivo de realizar un testeo preliminar que nos permitiese hallar posibles inconsistencias en la formulación de la preguntas y puntos que no hubiesen quedado lo suficientemente definidos. Así y todo, a medida que íbamos recibiendo y asentando las respuestas –dos tareas llevadas a cabo en paralelo– habríamos de encontrarnos con un puñado de aspectos de la herramienta que, tal vez, podrían haberse precisado mejor y que serán detallados más adelante. De todas maneras, fueron inevitables algunos desaciertos en una investigación (y un proceso de aprendizaje) de esta magnitud y creemos que el producto final no se ha resentido demasiado con ellos.

El grueso de las respuestas fueron llegando en un lapso que habría de extenderse por tres meses aproximadamente –el cuestionario se envió por primera vez el 27 de agosto a mis contactos personales, luego a Comunicación III y, por último, a las listas de la Carrera–, con unas pocas respuestas (menos de una decena, en realidad) que habrían de llegar bastante más tarde, cuando ya estábamos embarcados en el proceso de escritura de este trabajo. Asimismo, se verificó un masivo incremento de las respuestas a partir del envío desde las listas oficiales de la Dirección de la Carrera, lo que acaso le haya otorgado a nuestro trabajo cierto matiz de “oficialidad” que de otro modo no hubiera tenido³¹. Por otra parte, además de los cuestionarios completados, a las direcciones de correo del autor, llegaron inquietudes, críticas, sugerencias, mensajes de aliento, comentarios y correcciones que habrían de resultar de gran utilidad a la hora del análisis y la interpretación de la información obtenida y la categorización de las preguntas abiertas.

³¹ Así que aprovecharemos aquí para agradecer a los representantes de esta instancia administrativa de la Carrera por su colaboración.

Diseño metodológico: determinación del universo y la muestra

En primer lugar debemos decir que las características de nuestra “población objetivo”, de nuestro universo, si se quiere, son sumamente difíciles de determinar. ¿Cuál sería este universo en términos ideales? Básicamente, los actuales tesistas y aquellos egresados que hayan entregado su tesina en años recientes. Un universo del que, en rigor, es bien poco lo que sabemos si nos limitamos a los datos a los que se puede acceder libremente a través de los diversos organismos administrativos de la UBA. En los cálculos oficiales de la universidad se utilizan categorías como “estudiante”, “ingresante”, “aspirante”, “matrícula”. La noción de “tesista” no figura en ningún caso y no queda claro cómo podría establecerse la misma de otra forma que no fuese la propia declaración del estudiante. Como mencionamos, no nos interesó cualquier estudiante de la CCC, sino aquellos que hubieran atravesado la experiencia de la elaboración de la tesis de grado. Surgió, entonces, el problema de cómo ponderar materialmente, esto es, en números palpables, un universo, una muestra de dicho universo y una relación entre muestra y universo. En otras palabras, cómo separar aguas entre los estudiantes que están trabajando en su tesis y aquellos que no. ¿Consultando uno por uno a los tutores registrados? Pero se puede empezar a trabajar en la tesina sin tener forzosamente un tutor. ¿Limitando el universo a los estudiantes avanzados (por ejemplo, aquellos que hayan aprobado X cantidad de materias o estén cursando materias de la orientación)? Pero tampoco esto garantiza que hayan efectivamente comenzado a trabajar en la tesina. ¿Calculando un promedio de la cantidad de tesinas publicadas a lo largo de un período para luego inferir la cantidad de estudiantes que podrían estar trabajando en la propia en determinado lapso? Pero según qué criterios. ¿Verificando la cantidad de estudiantes que se acercan a las consejerías o asisten a los seminarios de tesina? Pero, entonces, cómo cerciorarse de la representatividad de este grupo. Etcétera.

Los datos disponibles son los que recopilamos en nuestro en el capítulo anterior y ofrecen un pantallazo que sirve para describir los números más evidentes de nuestra Carrera, nuestro curriculum y nuestros estudiantes. Contextualizan, sugieren, enmarcan, pero no alcanzan para sondear en profundidad el problema de la tesina, lo que a la vez motiva y dificulta la implementación de un estudio de tipo estadístico. Sin embargo, es una opinión compartida por los distintos actores de la comunidad académica (estudiantes, docentes, egresados, administrativos) que el problema de la tesina existe y es de gravedad. Teniendo en consideración lo anterior, optamos por la alternativa de hacer llegar nuestro instrumento al mayor número posible de estudiantes y egresados posible, para que luego fueran ellos mismos quienes, espontáneamente, lo respondieran si cumplían con los requisitos preestablecidos para nuestra población objetivo. Y, de hecho, un importante grupo de los que completaron el cuestionario no reunían las características solicitadas –en algunos casos, recibimos respuestas de personas que habían egresado a finales de los 80–, algo que, antes que desalentarnos, nos dio la pauta de la voluntad de nuestros compañeros y colegas de colaborar con un proyecto que puede entenderse como un aporte para el entendimiento de una problemática que nos afecta a todos los que cursamos la Carrera.

Se dio la siguiente paradoja: si bien nuestra técnica de muestreo no reúne los requisitos suficientes como para calificarlo de “probabilístico” –puesto que no hemos podido determinar a ciencia cierta las dimensiones de nuestro universo–, podemos suponer, gracias al envío del cuestionario mediante las listas oficiales de correos de la carrera y la cantidad respuestas recibidas, que el cuestionario ha de haber llegado a una porción significativa de los estudiantes y egresados y que lo ha hecho, además, sin discriminaciones de ninguna índole (como no sea, la de aquellos que carecen de acceso regular a Internet). La Dirección de la Carrera utiliza asiduamente estos canales de comunicación para difundir información académica y puede apostarse que, si no todos, la mayoría de los estudiantes se encuentran suscriptos a los mismos y los revisan con regularidad. Dicho

sencillamente: no podremos saber cuán representativa es nuestra muestra, pero no hay dudas de que su nivel de significatividad no ha de ser despreciable.

Planteamiento y características del cuestionario

El cuestionario se compone de una serie de preguntas cortas, casi todas cerradas, que procuran, por un lado, indagar en las percepciones de los estudiantes y egresados en torno al proceso de elaboración de sus propias tesis y su relación con el plan de estudios de la CCC y, por otro, en aspectos sumamente puntuales, cuantificables sobre su vida académica y extra académica y su posible incidencia en los retrasos o el abandono de la tesis: tiempos y situación de trabajo, situación habitacional, experiencia previa en investigación, por ejemplo. Hay que destacar que la mayoría de las hipótesis que subyacen a las preguntas no son de nuestra cosecha, sino que provienen de los estudios e investigaciones que citamos en el *Estado del arte* de este trabajo y el propósito del cuestionario es comprobar si las mismas experiencias registradas en otros contextos académicos, se presentan también en el nuestro. Y luego, ya que no es posible determinar de manera fehaciente su representatividad al interior de nuestro incierto universo ideal³², sí se intentará hacerlo en el contexto de la muestra y, por ejemplo, realizar afirmaciones del tipo: de la totalidad de sujetos que conforman nuestra muestra, tantos señalaron tener experiencia de investigación previa a su tesis y tantos no, y del primer grupo, tantos entregaron la tesis en menos de seis meses. Por estas razones, diremos que este estudio tiene alcances exploratorios y descriptivos.

En realidad, la presentación de las preguntas (su orden, su agrupamiento) no se condice necesariamente con los ejes profundos que organizan el cuestionario, como tampoco con las hipótesis que se pretenden indagar. Lo que vemos en la superficie es una exposición más o menos

³² Como dijimos antes, el recorte de este universo ideal podría ser la totalidad de los estudiantes que se encuentren trabajando en su tesis y aquellos egresados que hayan ingresado en la Carrera a partir del año 2000.

previsible –y, esperamos, comprensible– de las preguntas en aras de facilitar su respuesta, pero que nos reenviarán a través del análisis hacia una capa más profunda, hacia una red subterránea de relaciones hipotéticas entre un gradiente imaginario del proceso de elaboración de la tesina, en uno de cuyos extremos deberíamos de ubicar los casos en los cuales la tesina se retrasa excesivamente o se abandona y, en el otro, los casos en los cuales completa más o menos en los tiempos y formas deseados, y otros complejos fenómenos de nuestra vida universitaria. Explicitaremos, aquí, estas relaciones de hipótesis.

- Experiencia en investigación (ya sea, por participar en proyectos, asistir a cursos, etc.) y el proceso de elaboración de la tesina.
- Asistencia a charlas, talleres y seminarios sobre la tesina organizados por la Carrera y el proceso de elaboración de la tesina.
- Realización individual o en grupo de la tesina y el proceso de elaboración de la tesina.
- Tiempo de elección del tema de la tesina, motivación de la elección del tema, tipo de tesina, y el proceso de elaboración de la tesina.
- Condiciones de vida del estudiante (situación laboral y habitacional, por ej.) y el proceso de elaboración de la tesina.
- Aplicación de contenidos teóricos y métodos y técnicas de investigación incorporados en el tronco común de materias y en las orientaciones finales del plan de estudio y el proceso de elaboración de la tesina.

- Relación con el tutor, formación y posicionamiento académico del mismo, y tiempo en que se tardó en conseguirlo y el proceso de elaboración de la tesina.

Como señalábamos, estas relaciones entre variables no se manifiestan completamente en la superficie del cuestionario. Antes bien, se trata de grandes andariveles explicativos, especies de surcos sobre los cuales fue decantando casi naturalmente la información con la que contamos como punto de partida y que operan como una capa de hipótesis que estructura la presentación del cuestionario. Las preguntas fueron distribuidas en cuatro apartados temáticos para facilitar su comprensión y una lectura, por nuestra parte, medianamente organizada de la información que se procuró recabar. Los apartados temáticos son:

1. El estudiante y su proceso de formación
2. La tesina
3. Las condiciones de vida del estudiante durante la elaboración de su tesina
4. El tutor

Cada uno de estos apartados aborda determinados aspectos del proceso de elaboración de la tesina identificados en el *Estado del arte* y en el análisis de las entrevistas en profundidad realizadas como paso previo. El primero examina la formación del estudiantes (orientación, experiencia en investigación, tiempo que lleva cursando la carrera, etc.) para luego ponerla en relación con el proceso de elaboración de la tesina de grado. Por ejemplo: hay estudios que indican que la experiencia previa en investigación es un factor central entre los estudiantes, ya sea de grado o posgrado, que entregan sus tesis a tiempo. El segundo apartado enfoca la tesina, directamente. Nos interesan aquí algunos datos empíricos puntuales: el tipo de tesina, la autoría (individual, de dos o tres autores), el tiempo estimado que se tardó o se está tardando en completarla, la relación percibida por el estudiante entre el currículum de la Carrera y su tesina, qué partes de la tesina

(estado del arte, marco teórico, metodología, etc.) acarrearán mayores dificultades, etc. En tercer lugar, procuramos indagar en la situación de vida del estudiante durante el proceso de elaboración de su tesis: independencia económica, situación habitacional, cantidad de horas trabajadas, entre otras. En último lugar incluimos a la figura del “tutor” como otro aspecto a ser relevado: con qué criterios se lo elige, cuál es su formación y qué posición ocupa en el campo, cuánto tiempo llevó conseguirlo, etc. Seguramente, habrá superposiciones entre estos datos, reenvíos, intercambios, zonas grises y es posible que una misma pregunta pueda caer sin mayores inconvenientes en dos apartados distintos o en un apartado que ni siquiera hemos imaginado. En suma, lo que ofrecemos es un modelo de recolección y agrupación de la información empírica, cuyos imperativos son fundamentalmente metodológicos y prácticos, pero que no expresan mecánicamente, punto por punto, el plano de la formulación de hipótesis.

Todo ocurre como si en el proceso de elaboración de la tesina incidiesen un extenso conjunto de factores³³ (académicos y extraacadémicos, sociales y subjetivos, teóricos y prácticos), cuyas relaciones, resonancias, pertenencias, imbricaciones son notablemente difíciles de desentrañar y explicar. Creemos que una forma útil de pensarlo es como una estructura de tres conjuntos de condicionamientos diferenciables, en cuya intersección ubicaríamos al estudiante inmerso en el proceso de elaboración de su tesina:

1. Condicionamientos resultantes del contexto institucional específico de nuestra Licenciatura y del contexto histórico-epistemológico de las carreras de comunicación en general:
extensión del currículum, peso relativamente escaso de las orientaciones, multiplicidad de objetos y abordajes teóricos, tensión entre lo académico y lo profesional, crecimiento de las matrículas, etc.

³³ En esta línea, sin ir más lejos, se encaminaba la tesis de grado de Pablo Ritterstein, egresado de nuestra Carrera que trata las “representaciones construidas por los estudiantes de Ciencias de la Comunicación sobre la tesina” (Ritterstein, 2008), aunque absteniéndose de establecer los vínculos entre las representaciones de los estudiantes y lo que podríamos denominar sus “condicionamientos estructurales”, a partir de la utilización de datos estadísticos.

2. Condicionamientos extra-universitarios, resultantes del contexto de vida de los estudiantes: horarios laborales, relaciones interpersonales, situación habitacional, disponibilidad de tiempos, etc.
3. Condicionamientos resultantes del proceso de elaboración de la tesina propiamente dicha, en tanto práctica de investigación y escritura, que cruzan transversalmente las fronteras disciplinares: elección de temas excesivamente abstractos, dificultades para “tomar la palabra”, titubeos metodológicos, etc.

Así, mientras al primer conjunto no se accede más que indirectamente –por ejemplo: si bien el cuestionario nada nos dice sobre la extensión del currículum, nos revela en qué instancia del trayecto curricular se encontraban nuestros sujetos a la hora de comenzar a trabajar con la tesina–, en los conjuntos 2 y 3, las respuestas a preguntas de la índole de “¿participás actualmente o participaste en el pasado de algún proyecto de investigación...?” o bien “¿hiciste la tesina mientras trabajabas?” aportan indicios para determinar la presencia (e hilando más fino, su escala, su gradación, su propensión) de ciertos fenómenos en la muestra relevada.

Si gracias a Bourdieu sabemos que tiende a haber una homología entre la posición que ocupan los agentes al interior de un campo y los discursos que dichos agentes movilizan –de manera que ciertos discursos se repiten más frecuentemente entre agentes que comparten espacios y trayectorias afines al interior del campo–, el cuestionario se justifica metodológica y epistemológicamente en la necesidad de conectar los discursos de nuestros siete entrevistados, la singularidad de siete situaciones de tesina diferenciadas, con la topografía de una porción significativa de nuestra matrícula. Son precisamente estos alineamientos tendenciales los que nos interesan, identificar lo social en la médula de lo individual, no para soldar discurso y posición, no para anular la

subjetividad, sino para ubicarla, contextualizarla y, de este modo, dar al individuo lo que es del individuo y a la estructura lo que es de la estructura.

Las entrevistas

La tesina en la vida cotidiana

Lo primero que habrá que indicar es que, efectivamente, la elaboración de la tesis de grado aparece como un proceso signado por una profunda exigencia para nuestros sujetos, ejerciendo al mismo tiempo una gran presión sobre la vida cotidiana, aspecto ya señalado por las investigaciones previas. Como si impusiera una carga demasiado grande sobre los estudiantes, como si los comprometiera a un nivel sin precedentes en el trayecto curricular, la tesina parecería entrar en conflicto con otras instancias de la vida personal, pasando a ser el núcleo en torno al cual se organizan. Es muy común escuchar entre los tesistas razonamientos del estilo “dejo de hacer esto para ocuparme de la tesina”, “postergo tal actividad para esta entrega”. Quiérase o no, cuando la tesina entra en juego y se establece como uno de los objetivos en el corto y mediano plazo del tesista, recompone los órdenes de prioridades de la vida extrauniversitaria: obliga a tomar claras decisiones en cuánto al manejo de los tiempos, las actividades que se podrán hacer en la semana, los compromisos que habrá que retrasar, las relaciones interpersonales, etc. ¿Qué habrá de privilegiarse? ¿El terminar la tesina lo antes posible, para aprovechar las ventajas de un título temprano? ¿El insertarse laboralmente, desplazando el aval académico? ¿El empezar la tesis lo antes posible, descuidando el cursado de las materias y los finales?

Z.:

En cada etapa de mi vida, yo me convertía en una tesista. Dejaba de ser todas las otras cosas. De hecho, tuve períodos de no trabajar solo para dedicarme a la tesis. Tuve la posibilidad, en un primer momento, porque me echaron y entonces tenía guita para sustentarme. Y en una segunda etapa, tuve que recurrir a mis viejos: “bueno, banquénme tres meses porque yo necesito terminar esto”. Y yo hacía todo con mucha

disciplina, digamos. Lo tomaba como un trabajo que sabía que si no, no llegaba. No salía de mi casa. Estaba todo el tiempo escribiendo. Todo el tiempo.

F. y N.:

Sí, fue para las dos, para nuestra vida porque lo atravesamos juntas, estructurante, cien por cien. Estructurante en nuestros vínculos con todo el mundo, o sea: pareja, amigos, familia. Todo el mundo habla de la tesis. A mí, en el trabajo me preguntan “¿seguís con la tesis?”, o sea, realmente estructurante. Es dedicarle el tiempo que se vuelve tedioso por momentos de decir: “no dispongo de el sábado y el domingo, dispongo de un sábado o del domingo, cuando nosotros conciliamos que sea uno de los dos días”. Entonces, fue realmente estructurante.

Parece evidente que lejos de limitar su rango de influencia a lo que podríamos llamar la “vida universitaria”, las demandas de la tesina entran en conflicto con otros tipos de obstáculos que deben enfrentar los estudiantes y que son tanto o más acuciantes en determinada etapa de la vida que suele coincidir con la finalización de los estudios de grado: independizarse económicamente del mantenimiento parental, insertarse en el mercado de trabajo, constituir una familia, perfeccionarse en otras áreas de formación, etc. Tomemos este último punto, conectado con lo que Testa denomina las actividades en “ámbitos de formación complementaria” (Testa et al., 1992). Por supuesto que la gama de matices es enorme y las elecciones rara vez se manifiestan en los términos absolutos, pero si habría que expresar la disyuntiva con ferocidad diríamos que: o bien, se prioriza el completamiento temprano de la Carrera para así aprovechar las ventajas de el título³⁴, al costo de postergar otras actividades extra-universitarias, o bien, se le quitan energías a la Carrera para dirigirlas a estos “ámbitos de formación complementaria” y así mejorar las posibilidades de una salida profesional segura, inmediata. Por ejemplo: dos de nuestros entrevistados realizaron carreras en paralelo, una como fotógrafa y el otro como profesor de filosofía, y parecería claro que la formación en estas áreas expresa, aparte de la vocación y el interés de los sujetos, una elección

³⁴ Como es sabido, en el mercado académico, la edad es un factor determinante (por ej.: para obtener una beca de estudios). En el mercado de trabajo, también.

profesional estratégica que se contrapone a la terminación de la tesina en un tiempo breve. A su vez, el comienzo tardío de la tesina hacia el final del ciclo curricular, cuando ya prácticamente no quedan materias por cursar o rendir³⁵, obedecería no tanto a una dudosa comodidad de los estudiantes o a las inconsistencias del planteamiento curricular, como a un diagnóstico bastante acertado de las duras exigencias que su proceso de elaboración supone. Los casos de elección temprana del tema de la tesis parecerían ser más bien excepcionales, resultando en no pocas ocasiones infructíferos (se abandonan o se cambia el tema), aunque puedan servir como un primer acercamiento a los desafíos por venir. La tesina requiere de tiempo y organización y es muy común que se la anteponga a otros objetivos “personales” o “profesionales”.

La tesina y el tiempo

Esta es una de las consideraciones centrales de nuestro análisis. Según varios estudios, el manejo de los tiempos (Roffo, 2007; Migliorati, Souza y Vidarte Asorey, 2008) y la organización del trabajo (Coria, 2007; Todd, Smith, y Bannister, 2006) constituye una de las mayores dificultades que los estudiantes deberán superar. Las entrevistas dan cuenta de ello. Habría una extensión desmesurada en los tiempos que los estudiantes se toman para entregar la tesina (sobre todo, si tenemos en cuenta que nos encontramos en el nivel de grado) que generaría una especie de embudo hacia al final del ciclo curricular. La Carrera ha reconocido esta situación de hecho, al extender la regularidad de los TAO y los plazos de entrega de la tesis de grado, acelerar los trámites administrativos y ampliar la base de tutores disponibles. Las entrevistas reflejan estos conflictos con el manejo de los tiempos: tres de nuestros sujetos cambiaron el tema de su tesis y de tutor, a uno se le venció la regularidad del TAO y debió inscribirse en una de las comisiones “fantasmas” del TAO y dos de nuestras sujetos llevaban dos años trabajando en la tesina. De los siete entrevistados, sólo dos hicieron la

³⁵ Si no me equivoco es Carlos Mangone quién acostumbra decir que nuestra Carrera es la única que se termina tres veces: cuando se aprueban todas las materias, cuando se terminan de rendir todos los finales y cuando se entrega la tesina.

tesis en menos de un año: uno de ellos, con el impulso de un proyecto de investigación UBACyT en el cual venía trabajando desde un tiempo antes y otra, aprovechando un período sabático, sostenido gracias a una indemnización laboral y el apoyo económico de la familia. Así y todo, jamás están dadas las garantías para que, por razones de fuerza mayor, no deba suspenderse la escritura; otro de nuestros casos:

D.:

Entonces, fue por una cuestión de un momento de mi vida que yo estaba, por un lado, que precisaba laburo que cuando lo agarré me la pasaba yendo y viniendo, arreglando quilombos y con el poco tiempo que me quedaba, la verdad, no tenía ánimos de ponerme a encarar una tesina. Ese fue el tema. Después sí, lo que me pasó fue que me costó retomar.

No por casualidad el proceso de escritura de la tesis se ve acompañado de sentimientos de desconcierto y angustia, así como también de un profundo agotamiento mental e incluso físico, particularmente hacia sus instancias finales cuando el estudiante, realmente, siente que sus fuerzas comienzan a flaquear:

M.:

Y en esa parte, ya me había puesto el plazo de entregarla en tal fecha o en tal mesa y, a veces, estaba desgastado y no avanzaba, a veces, ya estaba re podrido con el tema y no quería saber más nada porque ya lo venía laburando hacía tres o cuatro años. Pero, bueno, era cuestión de cargarse de pilas y decir “este es el tema que ya elegí, no voy a volver atrás”. Pero, a veces, te digo que me daban ganas de cambiar de tema, porque ya estaba saturado. No, no fue fácil en realidad, la última parte. A pesar de que ya había terminado de cursar y tenía tiempo para dedicarle, pasaba eso, saturación, cansancio, embole, viste.

Diversos estudios afirman que las dificultades no tienen que ver solamente con la cantidad de tiempo y energía que la tesina insume, sino también con los desafíos que surgen de una manera novedosa de pensar y encarar el trabajo intelectual. Este tipo de dificultades son propias de cualquier proceso de aprendizaje que se desenvuelve en solitario y podrían resumirse en una pregunta de orden casi metodológico: “¿estará haciendo esto bien?”. Las pautas de trabajo muchas veces no son del todo claras para los sujetos, máxime si pensamos que nuestro plan de estudios dispone solamente de una materia dedicada a la metodología de la investigación en las ciencias sociales (y en sus primeros años) y carece de una orientación en investigación.

B.:

Sí, siempre fue una preocupación “¿de qué voy a escribir?”. Pero me parecía que era terrorífico, inalcanzable. Y cada vez que leía un tema me parecía increíble para investigar y después iba avanzando, porque nunca tenés el tiempo de sentarte a escribir, y entonces vas conociendo otros temas que te movilizan.

J.:

Por ejemplo, Comunicación III es muy importante para hacer la tesis, cursar al menos el primer cuatrimestre que es metodológico resulta muy importante. Pero no porque uno vaya a aplicar eso, sino porque en ese tipo de materias y en esa materia en particular uno toma conciencia de que lo metodológico es quizás lo más importante de todo. O sea, no es una mera forma, sino, como la misma palabra “método”, es el camino que uno va a seguir para llegar adónde quiere o adónde uno, supuestamente, cree que va a llegar.

Autoría de la tesina

Hay autores que sostienen, incluso, que el proceso de elaboración de cualquier tesis se caracteriza por una alternación de ciclos de euforia y disforia, de entusiasmo y desmoralización, de actividad y estancamiento (Todd, Smith y Bannister, 2006), cuyas oscilaciones pueden resultar atemperadas con el apoyo y acompañamiento de otros estudiantes que se encuentran en la misma situación (“peer mentorship”). En este sentido, la elaboración de la tesina en equipo reportaría algunas interesantes ventajas, al permitir paliar las sensaciones de incertidumbre que se redoblan al trabajar en solitario. Dos de nuestras sujetos hicieron su tesis en equipo y al respecto, explicaron:

F. y N.:

F.: Para mí, está bueno [hacer la tesis de a dos] porque le quita dramatismo y el hecho de ponerse a debatir sobre algunos aspectos, creo que te impulsa.

N.: Y nos complementamos. Cuando una no tiene ganas, generalmente la otra la empuja y así sucesivamente. Hicimos la Carrera juntas, somos amigas, además, y nos pareció un buen cierre para nosotras. Hacer algo con lo que nos podíamos comprometer, tenemos miradas parecidas en muchas cosas y estábamos agarrando un objeto que ameritaba compartir el análisis y entonces nos pareció...

(...)

¿Qué es lo que querías decir, F., con eso de que le quita dramatismo?

F.: Que, por lo menos en mi caso, que soy media ansiosa, estar haciendo una tesis sólo te enfrenta con un montón de inseguridades y resistencias de “no quiero, no tengo ganas” y uno se bloquea, por ahí. Y creo que, en ese aspecto, me ayudó mucho estar con otro. Porque, más allá de que debatiendo uno se entusiasme por el tema, pasa esto: que hay momentos cuando uno no tiene ganas y el otro lo apoya o toma la posta y nos intercambiamos.

N.: Y también eso que empezó siendo las ganas que hacerla, se alterna entre cada una. Una mantiene las ganas y la otra está en un momento operativo. “Bueno, se nos pasa el tiempo, ya hace dos años, vamos a cerrarla”. Y bueno, vuelve a salir una discusión donde nos volvemos a enganchar las dos para volver a problematizar algo. Y eso de ir intercambiando los roles está bueno, porque me parece que de uno... es mucho más complicado de uno con uno mismo.

La experiencia en investigación

En relación con las inseguridades que acechan a los estudiantes durante la elaboración de la tesina que, como decíamos, se refieren a los aspectos metodológicos y epistemológicos de cualquier investigación, encontramos la cuestión del curriculum. ¿Cómo se aplican los contenidos del curriculum al trabajo de la tesina? ¿Cómo se produce el pasaje de las competencias y saberes que los estudiantes incorporan en el ámbito áulico al trabajo autónomo de la tesina? ¿Cómo deberían ponerse en juego en una situación de investigación concreta? He aquí una serie de interrogantes que nos hemos acostumbrado a obviar, pero que resultan todavía más acuciantes, si cabe, en la medida en que no hay nada natural, ni sobreentendido en su resolución. Como si existiera un hiato entre tesina y curriculum, en el trayecto que va de la práctica del estudiante a la del egresado y es tanto más embarazoso porque estudiantes y docentes, incluso, están desposeídos del lenguaje para enunciarlo. No sin motivo a los tesistas se les hace difícil formular estas preguntas –también existe un “sentido común” en la academia y es poderoso–, pero las intuyen, pulsando bajo sus sentimientos de desorientación y aturdimiento cuando de repente tropiezan con un callejón sin salida: “¿y ahora esto cómo lo resuelvo?”, “¿qué herramientas uso?”, “¿cómo justifico epistemológicamente lo que quiero decir?”. El comentario de uno de nuestros entrevistados resulta bastante elocuente cuando destaca este “déficit” metodológico que los seminarios y las consejerías de tesina vendrían a mitigar:

D.:

Entonces yo creo que sí, que hay gente que le viene bien porque, de hecho, es una de las falencias de la Carrera. No tenemos ninguna materia. Hay una materia cuatrimestral que es metodología y, en general, discutimos modelos de investigación, pero no hacemos una investigación nosotros o hacemos algo muy acotado. No te da un modelo de cómo...

Y aparte el hecho de que es una materia de los primeros años.

Además, que cuando llegaste al final de la Carrera no te acordás.

Este es precisamente el punto que habíamos comenzado a tratar en nuestro *Estado del arte* cuando retomábamos el trabajo de Beatriz Massuco para postular una posible influencia de la “formación en la integración” (Massuco, 2005), o dicho de otro modo, del curriculum en la tesina. Numerosos estudios demuestran que la experiencia previa en investigación constituye uno de los factores de mayor relevancia a la hora de completar la tesis. Al igual que el acompañamiento de los pares, la posibilidad de dedicarse a tiempo completo o el contar con la guía de un tutor dedicado, la participación en proyectos y cursos de investigación otorga una importante ventaja comparativa a los estudiantes. La investigación en cualquier campo científico (y las ciencias sociales no representan una excepción) es un oficio vinculado a saberes prácticos, difícilmente sistematizables, donde se aprende haciendo y viendo cómo otros hacen. Pareciera existir un *know-how* de la investigación que la enseñanza áulica y los textos y manuales, por muy exhaustivos que sean, no llegan a agotar sino que, en todo caso, organizan, un *know-how* cuyos pequeños ardidés, sus mecanismos sutiles de producción de datos, sus complejas modalidades para interpelar a los hechos, solo pueden ser aprendidos en la práctica, sobre todo en la práctica guiada por expertos. Paradójicamente, este tipo de saberes que nuestros sujetos ven desjerarquizados en el ciclo curricular son de los más capitalizables a la hora de escribir la tesina. Pongamos el ejemplo de M.,

quien escribió su tesina a partir de un proyecto de investigación previo en UBACyT, en un plazo relativamente breve de seis meses:

Lo que te voy a pedir que me cuentes es, en líneas generales, tu experiencia con la tesina. Cómo la empezaste hacer, cómo te fue, qué sentiste...

Bueno, primero que nada, tuve la suerte de tener la beca estímulo, mientras estaba haciendo la carrera en el 2005, mientras la estaba cursando y pude empezar con un tema que elegí para el proyecto, para presentarme a la beca y gané la beca y pude laburar un año y medio con ese proyecto que fue el análisis de un corpus de notas de dos periódicos de la comunidad boliviana, acá, en Buenos Aires. O sea, que pude tener un año y medio de lectura y análisis de libros y bibliografía, vinculados a inmigración, sobre todo, y a cuestiones políticas relacionadas con Bolivia, que en ese momento estaba muy cercano el tema de la guerra del gas. Y mientras cursaba la carrera. O sea, que cuando terminé la cursada a mediados de 2007, pude retomar más o menos todo lo que había escrito, lo que había volcado y organizarlo. Me sentí de nuevo, tuve que volver a leer otras cosas y analizar otras cuestiones también del corpus más profundamente y pude ir estructurando todo lo que tenía escrito. Digamos que a la hora de la producción estrictamente de la tesina ya tenía como un bagaje y un envío importante, lo cual fue una buena ventaja.

(...)

¿Y cómo fue el salto de pasar de un proyecto de ocho páginas a una tesina de ochenta y pico?

Fue abrir un poco el abanico tanto de perspectivas, como de indagaciones, como de búsquedas. No me significó un esfuerzo mayor, yo ya venía con ese envío y fue, digamos, ampliar un poco el espectro de lo que había rastreado, darle un sostén más teórico, porque yo tenía más que nada citas del corpus y análisis míos propios, análisis más políticos y superficialmente semióticos, intentar darle un marco teórico que era lo que más me había costado de plasmar en papel, explicitar el marco teórico era lo que más me había costado hacer porque, digamos, me había guiado mucho por la intuición y por los recuerdos de lo que tenía aprendido en la Carrera. Pero lo bueno de haber

hecho la beca, lo que me permitió, es que a medida que iba cursando, iba topándome con algunos textos que decía “esto me viene bárbaro” y ya había terminado la beca, estaba cursando y no me había puesto de nuevo con la tesina, pero ya sabía que iba a laburar sobre eso. Entonces, veía algo que me servía e iba de cajón para lo que iba a ser el marco teórico o lo que fuere, para el texto de la futura tesina. Eso fue una ventaja, también.

Sin duda, en el proceso de elaboración de la tesina de este entrevistado en particular, la experiencia previa en investigación significó una diferencia favorable al aportar un criterio de selección bibliográfica, establecer pautas y un ritmo de trabajo, dirigir y precisar el recorte del objeto de investigación, etc. Le dio ese “envión” del que habla. Pero hubo una ventaja más, subsidiaria de las anteriores: el estar trabajando en un proyecto de investigación, le permitió también comenzar a pensar en su tesis de grado en un momento bastante anterior al del resto de nuestros entrevistados y entramar de ese modo los contenidos del curriculum en función de un objetivo. En otras palabras, la experiencia en investigación constituyó uno de los factores centrales para que los esfuerzos realizados durante el ciclo curricular no se dispersasen y pudiesen ser aprovechados a posteriori, para que se buscaran sus posibles articulaciones y puntos de contacto, para imaginar conexiones, trasposos, contraposiciones, encajes entre la diversidad de líneas de teóricas de nuestro plan de estudios y para se pudieran, en síntesis, “integrar” sus contenidos en un discurso orgánico que diese cuenta de la propia formación.

La tesina y el ciclo curricular

Hay otros dos aspectos de la influencia de la formación en la integración que quisiéramos aventurar como hipótesis: la desarticulación de las materias del tronco común del curriculum y el escaso peso relativo de las orientaciones finales. En el capítulo *Breve cuadro de situación...* habíamos avanzado unos pasos en esta dirección, en base a algunos artículos de *Diálogos de la Comunicación* y un

estudio en torno a las “expectativas, inquietudes, dudas, críticas e imaginarios” de los estudiantes próximos al egreso en nuestra Carrera, preparado por el Lic. Julio Testa y su equipo. A partir de estos trabajos puede establecerse que es una percepción altamente difundida en el estudiantado la existencia de una grave desorganización de las asignaturas del curriculum. Asimismo, se advierte la debilidad de los perfiles profesionales de la Carrera –la altísima proporción de estudiantes que realizan actividades de formación complementaria, creemos, abonaría esta hipótesis o la hipótesis de que los estudiantes abonan esta hipótesis, mediante la práctica–, un punto que en nuestra perspectiva podría asociarse con ciertos problemas en las orientaciones finales. En cualquier caso, la pregunta que nos interesa ahora es si son estos, o no, indicios suficientes para sugerir un correlato con algunas de las dificultades que los estudiantes deben sortear en la elaboración de las tesis de grado. ¿Es posible que en una Carrera en la que se conjugan genealogías intelectuales tan diversas, deudora de un enorme abanico de disciplinas y de prácticas profesionales e intelectuales, las dificultades propias de la escritura de la tesina se vean acentuadas? ¿Es legítimo preguntarse si, a causa de la desarticulación de las materias del curriculum que perciben los estudiantes, el proceso de elaboración de las tesis de grado se haya tornado más complicado de lo que, en realidad, debería ser? ¿Y qué ocurre con las orientaciones finales y las tesinas? ¿La mayoría de los estudiantes definen el tema de su tesis en función de la orientación que cursaron o no existe vínculo alguno? ¿Qué dimensiones de la formación del estudiante (y cómo y en qué medida) se ponen en juego en la elaboración de su tesis de grado?

J.:

(...) En realidad, más que como un marco teórico que anteceda a la historia. Mientras uno va construyendo ese relato, porque de última la tesina es un relato que uno construye, en eso, van mechadas toda una serie de nociones y habría que ver esas nociones y esos autores que uno elige cómo conviven, si pueden convivir, porque si uno elige X no puede elegir Y quizás y después lo metodológico se tiene muy en cuenta.

¿Por qué podría haber contradicciones?

En, sí, más que contradicciones, el tema es que no pueden convivir distintas tradiciones. O sea, si elijo Williams, quizá no pueda elegir a Bourdieu y si elijo Bourdieu quizá no pueda elegir a Foucault. Entonces, hay que ver qué amalgama pueda llegar a salir de eso.

M.:

Sería un poco pretencioso decir que [la tesina] refleja toda mi formación, pero tampoco me basé en una materia específica. Yo lo planteé como un análisis de discurso, pero no fue un estricto análisis del discurso, semiótico, sino que fue completamente “transdisciplinario”, que es una palabra comodín que sirve para decir bueno, agarré una visión antropológica, una postura más política y fue como un análisis diverso, si se quiere. (...) Fue un menjunje, la verdad.

B.:

¿Qué pusiste en juego de tu formación de grado?

Y creo que todo, sí. Porque tenés desde poder repensar una práctica, analizar... por ejemplo, la tesina de foto sale a partir de un, cómo se dice, una acción artística de la que me llega la información, que se produce en Berlín en un subte y que a mí me parece interesante como forma que revierte y demuestra el estado de época de la fotografía. O sea, analizar un hecho concreto cómo eso está relacionado con una sociedad y cómo eso te da un estado de la cultura, me parece que indica toda la Carrera. Desde distintos tramos, ya sea desde lo discursivo, desde lo práctico, desde cómo analizar el pensamiento, desde no sé la cátedra de Ferrer, desde las historias, comunicación, no sé.

O sea, pusiste en juego toda tu formación.

Sí, que se yo. Psicología no sé decirte...

Pero “picaste” de varias de las vertientes de la Carrera.

Sí, sí, sí.

No es que te limitaste a un marco teórico.

Y no. O sea, ahora, después, porque tengo que circunscribir para hacer el marco teórico. Lo que pasa, es que yo creo que hay cosas que uno las va internalizando, lo va haciendo cuerpo. O sea, hay cosas que ya las tenés adentro, no sé si las tenés que ir a buscar y decir “esto estoy hablando por Merleau Ponty”, digamos. Uno ya va incorporando ciertas cuestiones académicas que, más allá del marco teórico por el que uno opte o no, las tiene las herramientas ya.

Son interrogantes muy amplios, que aquí apenas si comienzan a esbozarse, pero que quisiéramos proponer al menos como líneas para seguir investigando en el futuro. Atravesando los condicionamientos extra-universitarios, propios de la situación de vida de cada estudiante, y los condicionamientos inherentes a cualquier proceso de elaboración de una tesis más allá de la disciplina, habría que investigar, en primer término, la especificidad de las tesis en comunicación y, dentro de ellas, las particularidades de las tesis de grado en nuestra Carrera. Es decir, los condicionamientos específicos que nuestro campo y nuestra Carrera imprimen a la elaboración de nuestras tesis de grado, a diferencia de todas las demás. Al indagar en esta dirección en las entrevistas y solicitarles a nuestros sujetos que indicaran qué partes de su formación pusieron en juego en la tesina, como puede verse por los testimonios citados, se alegó esta interdisciplinariedad un tanto imprecisa, esta suerte de hibridación de marcos y tradiciones teóricas que ofrece más dudas que respuestas consistentes y nos absuelve de analizar con qué herramientas contamos para intervenir en la realidad. Porque después de todo, ¿qué significa realmente la interdisciplinariedad? ¿Y de qué modos se construye? ¿Cómo se establecen los lazos e intersecciones entre disciplinas tan diferenciadas y se los articula en una tesis de grado? Con más de un cuarto de siglo de historia de la CCC, dichas cuestiones todavía siguen lejos de estar zanjadas.

La tesina y las orientaciones finales

En torno a las orientaciones finales, las opiniones son cualquier cosa menos entusiasmadas. Sería necesario establecer discriminaciones entre cada una de las orientaciones, pero digamos que, en líneas generales, la sensación percibida al charlar con los estudiantes es que las mismas no representan un gran aporte comparadas con el resto del ciclo de formación –hay muchos, de hecho, que alegan que constituyen un retroceso teórico– y casi todos nuestros entrevistados reconocieron que tampoco influyeron demasiado en el proceso de elaboración de sus tesinas, como si se tratara más de una formalidad del curriculum antes que de una especialización en el perfil profesional.

J.:

¿Una formación de qué tipo? ¿Cómo ves la formación, en relación con lo que decías: la tesis y la orientación?

Nosotros tenemos mucha carga teórica, muy interesante, que nos lleva a poder posicionar lo que podemos llamar nuestro pensamiento, nuestro punto de vista de diferentes formas, por la multiplicidad de autores y de orientaciones y de cátedras que tenemos. Desde Diseño gráfico, hasta Cultura popular, hasta Informática, tenemos un espectro muy amplio y muy interesante y muy rico de lo que se puede llegar a desarrollar como escritura nuestra. Pero la orientación en ese sentido es absolutamente vacua, porque las teorías de las políticas institucionales es directamente mínima, hay poco desarrollo y lo que hay son más guías metodológicas para aplicar en las instituciones que otra cosa digamos. Entonces, por eso tampoco la teoría institucional es muy interesante, digamos. Es más, es poco interesante.

F. y N.:

Y ¿encuentran alguna relación entre la tesis que están escribiendo y lo que hicieron o estudiaron en la orientación?

N: Somos comunicadoras, siempre la relación se la podemos encontrar. A simple vista, creo que no.

F: No, creo que no. Yo creo que, no sé... las cuestiones de Oszlak. Hemos sacado conceptos, algunas categorías de análisis, pero muy poco.

B.:

Sí, vos elegiste dos temas. ¿Creés que hay un vínculo con tu formación y, después, con la orientación que hiciste? Digamos, ¿tenías eso en mente o no?

No, la verdad que no. A mí me hubiera gustado que la orientación tuviera que ver más con seminarios optativos que con la orientación que hice. Creo que falta esa posibilidad o la posibilidad de investigación. Por ahí vi la relación con la orientación cuando tuve que hacer un programa de fotografía para varios institutos y ahí mezcle todo: comunicación, foto, educación, todo junto. Ahora, la tesina, no, no la veo relacionada con la orientación específicamente. Para nada.

D.:

¿Y sentís que tu práctica docente y la orientación que hiciste te ayudaron en la tesina?

A mí, lo que siento que me ayudó fue una de las materias. Y después la Carrera me ayudó un montón. Y de la orientación, yo te diría una o dos materias y una de ellas era un seminario optativo. Después, la verdad que a mí la orientación... es como un cambio muy grande. Procesos educativos la veo como muy “maestro ciruela” con lo que te dan. (...) Y creo que se pisan muchas veces las materias entre sí, que repiten contenidos. Entonces, yo no sé si a mí me ayudó tanto la orientación. Me ayudó la materia que yo elegí como optativa y la materia que estoy dando clases y fui alumno, porque es el marco teórico que yo tomo, pero porque analizo desde otro lugar un fenómeno educativo.

Es un tema en el que habría que hacer hincapié, porque se supone que es en las orientaciones, en especial en los TAO, donde el estudiante debería comenzar a pensar seriamente en su tesis de grado. Ubicadas hacia el final del ciclo de formación, con todo el bagaje de las asignaturas del tronco común respaldándolas, las orientaciones deberían ser un lugar adecuado para avanzar en el desarrollo de la tesina y, sin embargo, en la práctica curricular se verifica justamente lo contrario: nuestros entrevistados manifiestan que su resonancia en el proceso de elaboración de la tesina es poca o ninguna. Encontramos aquí una flagrante contradicción entre la voluntad enunciada por quiénes, en términos de De Alba, serían los sujetos de la estructuración formal del curriculum y lo que efectivamente hacen (están capacitados para hacer en el contexto presente) los sujetos sociales del desarrollo curricular, esto es, docentes y alumnos. No basta con solicitar que en las orientaciones dediquen un espacio para que los estudiantes piensen y trabajen en sus tesis, no bastan las peticiones de principios, ni la enunciación de cómo deberían hacerse las cosas, si en la práctica curricular diaria no se toman medidas para que efectivamente ocurra.

Veremos en el próximo capítulo que los cuestionarios refuerzan dichas hipótesis, si bien esta modesta constatación abre más interrogantes de los que resuelve. ¿A qué responde esta “desvalorización” de las orientaciones? ¿Acaso los contenidos y herramientas que brindan no son pertinentes para la tesina? ¿O están dictados incorrectamente? ¿O se encuentran “desjerarquizadas” en relación con otras secciones del plan de estudios? Es muy difícil saberlo y, una vez más, nos limitaremos a dejar planteados estos interrogantes.

¿Una ética de la tesina?

Por último, nos gustaría referirnos a un núcleo de ideas que apareció en varias de las entrevistas, asociado a palabras como “esfuerzo”, “aporte”, “contribución”, “compromiso”, “devolución”, etc., y que podría describirse, grosso modo, como una “ética de la tesina”.

Algunas citas ilustrativas:

D:

Lo que yo no quería hacer, que era lo que discutía con compañeros y todo, era decir “bueno, terminé la carrera y ahora hago cualquier cosa con tal de que me den el cartón” y así es como, por ejemplo, hay una tesina que es el diseño o el proyecto de una revista orientada a motociclistas. Y yo digo: “¿Seis años mínimo de una licenciatura para que tu tesina sea una revista para motociclistas?”. Me parece como muy pobre. Concibo la tesina y digo “me rompí el c... durante seis años estudiando” y de alguna manera quiero coronar eso.

(...)

Digo, acá es cuando quiero poner en juego lo que aprendí, lo que estudié. Punto uno. Y segundo, es una carta de presentación. Yo si soy licenciado en tal, me quiero especializar en tal tema y este fue el tema que investigué. Es mi especialidad de alguna manera, ¿no? Entonces, yo pensaba en esas dos cosas al momento de la tesina, por eso, digamos, tenía definido el tema, pero cuando lo decidí estaba seguro de lo que quería hacer, lo había analizado bien. No quería hacer cualquier cosa. De hecho, compañeras me dijeron “bueno, che, ya que nos está costando, hacemos la tesina juntos”. Y yo: “no, ya la tengo empezada y es mi proyecto y es mi tema y yo no quiero hacer cualquier cosa”. A mí, la idea de decir “junto un par de libros, hago discutir un par de autores entre sí y a partir de ahí armo un refrito de cosas y yo opino algo y ese es mi tema de investigación”, no me interesa.

B.:

Octubre de 2008. Y empezaste a leer los libros que te dieron...

Sí, también estuve buscando información, estuve contactándome con autores, estuve haciendo un par de cosas así, pero después en un momento como que me desenganché muchísimo del tema. Y me replanteé “¿es esto lo que yo quiero hacer como mi devolución de la facultad, de mi tesina de grado?”. Y ahí sentía que tenía que hacer otra cosa, algo más comprometido. Como que me parecía que era muy artístico y tendría que haber hecho otra cosa.

(...)

Vos me dijiste que cambiaste de tema. ¿Qué criterios usaste (personales, académicos, lo que fuera) para elegir un tema y después para elegir el otro? ¿Qué se puso en juego a la hora de decir “bueno, voy a laburar sobre esto”?

Ehh, primero, creo que es algo emotivo. Te tiene que gustar el tema, te tiene que interesar. Yo no podría hacer un análisis tipo, no sé, yo he visto un montón de tesinas con temas de publicidad que no me interesan para nada. No sé. Tiene que ser algo que sea un aporte, algo que me guste a mí y algo que no se haya investigado mucho. Esas serían las condiciones. (...) Porque uno dice “no, tenés que hacer tu tesina de grado y ahora ¿qué hago?”. Es como la nada. Además, es tu nombre, es una devolución que vos hacés a la Carrera, una investigación, no sé.

F. y N.:

F.: Y que una tesis aporte, en alguna medida, a lo social. Que tenga una función un poco más explícita.

N.: Y ahí se nos jugó, creo, el por qué hacerla, el doble camino que, creo, se les presenta a todos que es hacerla para sacártela de encima o hemos tenido charlas en las que pensamos “es nuestra oportunidad para decir todo lo que no pudimos decir en todos estos años”. O sea, de plantar bandera estando bien o estando mal; obviamente, corriendo el riesgo de equivocarnos. Por eso, lo metodológico para nosotros funcionó o funciona como una toma de posición si se quiere. Sí.

¿En qué sentido?

F.: En el cruce de marcos, creo. A ver, una tesis semiótica armadita, sabés que es correcta. La nuestra debe estar plagada de errores, va a tener un montón de errores y fallas, pero es nuestra propia apuesta. En ese sentido, la tenemos.

Se intuye en estos testimonios, en el tono y en los argumentos que se esgrimen, cierta coloración ética que no por difusa o inarticulada resulta menos operante. Como si en la conciencia de nuestros estudiantes tuvieran una presencia muy fuerte las connotaciones que se desprenden de haber desarrollado el grueso de su formación profesional en una universidad pública, de los privilegios y la deuda para con el resto de la sociedad que este hecho implica. Por otra parte, ¿por qué habría de ser de otra manera? ¿Por qué no habrían de existir estos imperativos éticos, si lo que se imparte en nuestras aulas es mucho más que un conjunto de competencias y saberes? ¿Es posible transferir un saber sin una ética (implícita o explícita) de dicho saber y sus eventuales usos? Contraponiéndose al discurso imperante que alega que nos ha tocado vivir una época de anomia política y que la nuestra (quiero decir, la mía) es una generación despolitizada, atomizada, anómica o cualquier otro latiguillo puesto de moda, todo un mundo de valores como el “pensamiento crítico”, el “compromiso político”, la “honestidad intelectual” siguen siendo, todavía hoy, moneda corriente en los intercambios entre docentes y alumnos en nuestras aulas. Conocimiento y ética del conocimiento vienen entramados y no sin razón muchos estudiantes sienten que no producir un trabajo de excelencia para recibirse (no aspirar a ello) equivale a algo así como desaprovechar una oportunidad de oro o cometer una pequeña estafa. Una pequeña estafa a la Carrera, a la cual, consideran, le corresponde una “devolución” por haberlos formado y en igual medida, una estafa a sí mismos, puesto que no estudiaron tanto y por tanto tiempo para cerrar su ciclo de grado con una tesina hecha “para aprobar y listo”.

Si bien no resultan fáciles de dilucidar, ya que caen dentro del terreno de lo psicológico, estos sentidos no pueden descartarse sin más. Según indica la bibliografía, uno de los errores más

frecuentes cometidos por los estudiantes es el de elegir temas demasiado abstractos o amplios, como si existiera una cierta omnipotencia en el principiante, que quisiera decirlo o explicarlo todo. Las causas de estos errores por lo general se adjudican a la inexperiencia del tesista, a las dificultades que acarrea el recorte de un objeto de investigación, etc. Sin embargo, tal vez deberíamos rastrear allí también la posible incidencia de otros elementos que no remiten solamente al universo pedagógico o científico –por lo menos, no mecánica o unívocamente– y sí tendrían mucho que ver con un sentido de la responsabilidad intelectual que los estudiantes van internalizando por el mero hecho de haber transitado las aulas de la universidad pública, en especial, dentro de un campo, como es el de las ciencias sociales, donde valores como la “erudición”, el “compromiso”, etc., son altamente cotizados.

Resultados parciales de las entrevistas

Si algo pone de manifiesto este repaso de las entrevistas es la existencia de ciertos elementos recurrentes en los discursos de nuestros sujetos. Decidimos organizarlos en apartados sucesivos para mejorar su exposición, pero, claro está, no es de esta manera que se presentaron en el relato de los tesistas. Los sentidos se entrelazan y superponen y su articulación no responde a los imperativos metodológicos de una investigación sino a la inmediatez de la experiencia vivida. Es el trabajo del analista lo que les otorga un orden y un sentido global, al utilizarlos como un insumo para producir una explicación de lo que, de otro modo, sería una práctica que no necesariamente supone una teoría sobre la misma. Y esto puede hacerse, en buena parte, debido a la repetición de determinadas ideas, apreciaciones, observaciones, afectos que autoriza a considerarlas como indicativas de un determinado posicionamiento subjetivo al interior de un campo. Los discursos y las prácticas se encarnan en los sujetos, pero su regularidad, dispersión y frecuencia nos hablan también de un espacio que los sujetos ocupan. Las prácticas, después de todo, son compartidas y los desafíos que

los diferentes tesistas deben enfrentar, aún con las variaciones propias de cada situación particular, se aproximan los unos a los otros, permitiendo configurar una topografía de las experiencias y de los sentidos de las experiencias.

Dentro de este mapa, destacamos la presencia de algunos elementos compartidos. Por ejemplo, la presión subjetiva a la cual los estudiantes se ven sometidos durante el proceso de elaboración de la tesina y la manera en que la misma se convierte en uno de los núcleos que organizan las actividades de la vida cotidiana son ideas que aparecen, a su manera, en los discursos de todos nuestros entrevistados. Así, ciertos entrevistados dijeron que la tesis de grado resultaba “estructurante en nuestros vínculos con el mundo”, otros mencionaron sensaciones de agobio y desconcierto o declararon que la tesina despertaba “inseguridades y resistencias”, que experimentaban “bloqueos” y que debieron anteponerla a otras prioridades como conseguir trabajo, terminar de cursar materias, formarse en nuevos campos, etc. Esto no es ninguna novedad. Según la bibliografía sobre el tema, uno de los mayores desafíos que la tesina impone a los estudiantes es justamente el de manejar sus propios tiempos, el de aprender a organizarse en solitario, sin ese cronograma de lecturas, exámenes, horarios y el sinfín de pequeñas regulaciones a las que somete el contexto de aprendizaje áulico. En la tesina es el tesista quién debe fijar (en condiciones ideales, asistido por el tutor) el ritmo y el rumbo del trabajo, sus rutinas y sus pautas, sus metodologías y objetivos, y por eso se puede afirmar que su elaboración supone una reformulación radical en las pautas de enseñanza-aprendizaje. Nuestros entrevistados dieron cuenta de estos cambios o, mejor dicho, de sus efectos: señalando la importancia de investigar con método y rigor, de ser organizados y constantes en el trabajo, afrontando las dudas de elegir un tema y refiriéndose a la utilidad de las actividades de asesoramiento brindadas por la Carrera, etc.

También, quisimos aproximarnos a la cuestión de la autoría de la tesina. Dos de nuestras entrevistadas estaban haciendo su tesina en equipo y mencionaron algunas de las ventajas de esta

modalidad de trabajo. El acompañamiento entre pares, la posibilidad de dividirse las tareas, de reavivar las ganas de trabajar discutiendo el tema con otro, de moderar las sensaciones de agotamiento, el “quitarle dramatismo”, fueron algunas de las ideas que aparecieron. Por su parte, otro de nuestros sujetos escribió su tesis de grado tomando como base un proyecto de investigación previo: esto nos permitió preguntarnos e hipotetizar sobre la posible relación entre la experiencia en investigación y el completamiento de la tesis de grado y sobre cómo su proceso de elaboración se facilita si se capitalizan trabajos y experiencias anteriores.

Las entrevistas pusieron de manifiesto otro aspecto sobre el cual habíamos hipotetizado en capítulos anteriores: la problemática relación entre la tesina, el tronco común y las orientaciones del curriculum de grado. Varios de nuestros sujetos describieron a las materias del tronco común como una suerte de horizonte de sentido, como un “marco mental” que se ha “internalizado” y opera sobre las tesina de una manera casi pre-conciente a partir de la utilización de determinados lenguajes o de la mirada con que se recorta el objeto. Así sea de una manera un tanto imprecisa, los contenidos de las materias del tronco común parecerían estar siempre presentes en la tesis de grado y se ponen en juego mediante un accionar casi automático, de la misma manera en que un músico no necesita pensar (y hasta sería contraproducente que lo haga) cada nota que toca cuando está interpretando una obra. Sin embargo, las cosas no parecieron ocurrir del mismo modo con las orientaciones finales del ciclo curricular. Ninguno de nuestros entrevistados destacó el vínculo entre tesina y orientación. Cuando se les preguntó específicamente por este aspecto, es decir, por la manera en que la orientación cursada incidió en la tesina, la mayoría respondió que el vínculo era escaso o directamente nulo. (En el capítulo siguiente, veremos que los cuestionarios reforzaron estas apreciaciones de nuestros entrevistados).

Por último, encontramos un conjunto de ideas y significados a los que nos referimos provisoriamente como “ética de la tesina”. Las nociones centrales en esta región del discurso de

nuestros sujetos son las de “esfuerzo”, “devolución”, “aporte”, “contribución”, etc. y si habría que presentarlas de una manera articulada, podríamos decir que se refieren a la voluntad de los estudiantes (una voluntad que casi deviene mandato) por producir una tesina de calidad, cuya función no sea simplemente la de “zafar”, “aprobar”. Aquí, pensamos, entran en juego una red de afectos y pensamientos acerca de la propia formación, el rol de la universidad pública, la valoración de la investigación y de la palabra escrita, cuya complejidad es muy difícil de desentrañar, pero que efectivamente están allí, organizando el discurso de nuestros sujetos y probablemente motivando muchas de las decisiones que se toman a la hora de elegir un tema y una modalidad de trabajo para la tesis de grado.

Los cuestionarios

Características generales de la muestra

Como explicamos en el capítulo dedicado a las herramientas de investigación, sobre una totalidad de 146 cuestionarios que recibimos por correo electrónico, la muestra final quedó reducida a 108, luego de descartar las respuestas demasiado incompletas (más de una cuarta parte del cuestionario sin responder) y aquellas que no encajaban con los criterios establecidos para limitar nuestro universo. Estos 108 casos se componen de tesistas, sin importar su cohorte de pertenencia, y egresados de la carrera (es decir, ex tesistas) provenientes de la cohorte 2000 en adelante. Escogimos un criterio cronológico de este tipo para darle cierta “actualidad” a nuestro estudio, acotando el lapso temporal sobre el cual examinar el proceso de elaboración de la tesis de grado. Establezcamos de entrada que no nos propusimos realizar un estudio diacrónico del fenómeno, ni tampoco quisimos hacer una “genealogía” de la tesina, remontándonos en el tiempo para reconstruir su evolución o los posibles cambios en su proceso de elaboración. Esto no significa que hayamos excluido la dimensión histórica de nuestro análisis, sino que el foco principal de nuestro trabajo está colocado en otra parte. En rigor, lo que nos interesa es, por un lado, precisar determinados aspectos concernientes a la elaboración de las tesis de grado (características generales, tiempos y ritmos de trabajo, tipo de tesis, autoría, etc.) y, por el otro, indagar en unos pocos fenómenos adyacentes que, si bien no hacen al proceso en sí mismo, podrían actuar condicionándolo desde el exterior (experiencia previa en investigación, situación habitacional y laboral del estudiante, etc.). Por la cantidad de los factores que intervienen en la elaboración de las tesinas, por la notable complejidad empírica del fenómeno, decretar relaciones de “causalidad” directa resulta sumamente arriesgado. Decidimos por lo tanto limitar el cruce entre las distintas variables a situaciones que fuesen lo más acotadas posibles y concentrarnos, en cambio, en presentar sus agregados de manera discriminada,

en su cruda manifestación empírica. Por ejemplo: 1 de cada 10 estudiantes sostuvo que finalizó su tesis de grado en un plazo de 6 meses o menos; o bien, apenas 12 sobre 108, sujetos dijeron que su tesina correspondía al formato de “ensayo”.

Decíamos, entonces, que estos 108 casos constituirán nuestra muestra de trabajo y la base para calcular las frecuencias de las variables que nos interesan. Ya hemos señalado que la relación entre esta muestra y el universo al cual se refiere no es fácilmente determinable, tanto en términos de magnitud como de composición. En otras palabras, no hay elementos a partir de los cuales establecer su “representatividad”. Por mencionar sólo un impedimento: no existe información previa acerca de la distribución de los estudiantes por orientación. Sin embargo, contamos con una idea aproximada del crecimiento de la matrícula, la evolución de los ingresos, egresos y diplomas entregados –véase el capítulo *Breve cuadro de situación...*– e incluso, la distribución por sexos, que le permiten al lector contar con un patrón mínimo de referencia.

Cuadro 13: Estudiantes según Unidad Académica de cursado de la carrera y sexo por carrera cursada.

Cuadro 2.5 - Estudiantes (1) según Unidad Académica de cursado de la carrera y sexo por carrera cursada

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Carreras	Unidad Académica de cursado de la carrera y sexo								Total			
	Facultad				Ciclo Básico Común				Varón	Mujer	Sin respuesta	Total
	Varón	Mujer	Sin respuesta	Subtotal	Varón	Mujer	Sin respuesta	Subtotal				
Ciencia Política	1.859	1.992		3.851	631	565	2	1.198	2.490	2.557	2	5.049
Ciencias de la Comunicación Social	3.747	6.634	7	10.388	1.298	1.795	1	3.094	5.045	8.429	8	13.482
Profesorado en Sociología	18	43		61				0	18	43		61
Relaciones del Trabajo	1.096	3.045	2	4.143	475	1.120	3	1.598	1.571	4.165	5	5.741
Sociología	1.844	2.550	6	4.400	449	539	3	991	2.293	3.089	9	5.391
Trabajo Social	180	2.311		2.491	80	904	2	986	260	3.215	2	3.477
Sin especificar carrera			12	12				0			12	12
Total	8.744	16.575	27	25.346	2.933	4.923	11	7.867	11.677	21.498	38	33.213

(1) No se consideran las simultaneidades internas, es decir el cursado de dos carreras en la misma Unidad Académica.

Fuente:

Coordinación de Investigaciones e Información Estadística (2006). *Anuario de Estadísticas Universitarias de la República Argentina*. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Anuario-2006.zip>

Es preciso también hacer otras salvedades a la hora de ponderar las cifras que presentamos: nuestra muestra no está constituida enteramente por actuales tesistas, sino que incluye también a egresados que empezaron la Carrera (no al CBC) a partir del año 2000. Si hubiera que fijar un patrón de comparación, diríamos que la relación entre la muestra y la totalidad de la matrícula en el 2006³⁶ sería de poco más del 1%, considerando estudiantes y egresados, y la mitad de esa cifra, si nos circunscribimos al grupo de los estudiantes que aún no entregaron su tesis. Las cifras, por lo tanto, deben ser tomadas con cautela. A pesar de ello, la cantidad de 108 casos no deja de ser respetable, aunque más no sea porque no hallamos registros de otro estudio de esta envergadura con nuestro mismo objeto de investigación. Ahora sí, el cuestionario.

El proyecto de formación

La primera parte de nuestro cuestionario se aboca a lo que podrían describirse como las características generales de la formación del estudiante: orientación, experiencia previa en investigación, año de ingreso a la Carrera, entre otras. Comencemos, entonces, por segregar la muestra en grandes grupos, tomando la distribución por sexos, primer variable de interés. Recibimos una proporción mucho más alta de respuestas de mujeres: 89 casos contra 19 de personas del sexo masculino. Esta distribución de sexos no se condice con las fuentes oficiales. De acuerdo al “Anuario de Estadísticas Universitarias de la República Argentina”, en el 2006 nuestra matrícula estaba compuesta por un 36% de varones y un 63% de mujeres (Cuadro 13). Segundo, la relación entre el grupo de sujetos que ya habían entregado su tesina al momento de responder el cuestionario (constituido, a su vez, por un subgrupo mayoritario de egresados diplomados, del que se desprendieron 4 sujetos cuya tesina estaba “en corrección”) y el grupo de estudiantes que todavía

³⁶ La información más reciente a la que pudimos acceder con respecto a la matrícula es el “Anuario de Estadísticas Universitarias de la República Argentina”, publicado en 2006 por el Ministerio de Educación: en ese año se encontraban inscriptos en nuestra Carrera un total de 10.388 estudiantes (Cuadro 13).

no la había entregado. La importancia de esta variable radica en que literalmente parte la muestra en dos, considerando el posicionamiento del sujeto en el proceso: ¿terminó su tesis de grado y está haciendo una narración retrospectiva de su experiencia, o bien, aún se halla inmerso en el proceso y sometido a sus presiones e incertidumbres? De los 108 casos de la muestra, 50 dijeron haber terminado su tesis de grado y 58 no haberlo hecho. Como puede verse, estamos trabajando con proporciones más o menos cercanas de egresados y estudiantes.

Cuadro 14: Relación entre sujetos con la tesina terminada y tesistas al momento de responder el cuestionario.

¿Terminaste ya tu tesina?	
Sí	50
No	58
Muestra	108

Fuente: Autor.

Otro de los aspectos que hacen a la formación de nuestros sujetos es la orientación cursada. Más allá de los factores que motivan la elección de una u otra de las orientaciones (interés personal, perspectivas laborales, mayor o menor nivel de exigencia en la cursada, mayor o menor presencia de asignaturas optativas, etc.), se devela aquí un dato interesante sobre perfil final del egresado. La distribución de los alumnos por orientación está lejos de ser equilibrada. En la muestra aparecen tres orientaciones “fuertes” en términos de matrícula, que por lo menos duplican los números de las dos orientaciones restantes. La distribución de casos por orientación fue la siguiente: 34 correspondieron a Políticas y planificación, 30 a Periodismo, 24 a Opinión pública y publicidad, 12 a Procesos educativos y sólo 7 casos a Comunicación y promoción comunitaria. En un solo caso este ítem quedó sin respuesta (Cuadro 15). Esto significa que Políticas y planificación y Periodismo reúnen casi el 60% de nuestras respuestas, cifra que asciende hasta el 81% si incorporamos Opinión pública y publicidad, mientras que Procesos educativos y Comunicación comunitaria unidas apenas si suman el 17% de los casos.

Cuadro 15: Distribución de casos por orientación en la muestra confeccionada para este trabajo.

Orientación	
Políticas y planificación	34
Periodismo	30
Opinión pública y publicidad	24
Procesos educativos	12
Comunicación Comunitaria	7
NS/NR	1
Muestra	108

Fuente: Autor.

En esta primera parte del cuestionario, nos interesó también estimar la experiencia de nuestros sujetos en prácticas pedagógicas y de investigación, dos factores que complementan al ciclo de formación áulica y que podrían tener alguna incidencia en la elaboración de las tesis de grado. Decidimos hacerlo, consultando por la participación en proyectos de investigación y el cursado de asignaturas del relativamente novedoso “Profesorado de Comunicación”. Más del 20% de nuestros sujetos dijeron que habían cursado materias del profesorado (22 casos sobre 108), distribuidos en mitades iguales (11 casos y 11 casos) entre tesistas y sujetos que ya habían entregado su tesis. Por su parte, un 24% de los sujetos de la muestra señalaron haber participado o estar participando en el presente en proyectos de investigación en el marco de nuestra Facultad u otra institución académica (26 casos sobre 108). De estos 26 casos, 15 correspondieron a tesistas y 11 sujetos que ya habían completado la tesina. Podría afirmarse que la presencia de esta última variable en la muestra es más que considerable, dado que nuestra Carrera carece de una orientación en investigación.

Pero todavía hay más: si nos concentramos en los 11 egresados con experiencia en investigación, se descubre que en 10 de estos casos hay una identificación entre el proyecto de investigación en el que participaron y el objeto y las metodologías de la tesis de grado (acompañamos ambas variables con preguntas abiertas en las cuales se pidió el detalle del tema) y que en 9 de los 11 casos la tesina se completó en menos de 1 año, cifra que equivale al 82% del subgrupo. Mientras que, si nos enfocamos en los sujetos con tesis entregada (50 casos) y de allí tomamos aquellos sin experiencia

previa en investigación (38 casos), observaremos que el subgrupo de los que *entregaron la tesina en menos de 1 año* se ve notoriamente reducido: un 63% o bien, 24 casos sobre 38.

Cuadro 16: Participación en proyectos de investigación.

¿Participás o participaste de proyectos de investigación en la Facultad u otra casa de estudios?	
Sí	26
No	81
NS/NR	1
Muestra	108

Fuente: Autor.

El último eje del primer apartado del cuestionario (“El estudiante y su proyecto de formación”) se ocupó de la asistencia a charlas, talleres y seminarios sobre la tesina dictados por la Dirección de la Carrera. Aquí, apuntamos a dimensionar, en primer lugar, los alcances, el impacto, la “llegada” de dichas actividades en la muestra o, podría decirse invirtiendo los términos, el interés de los estudiantes por darle un andamiaje suplementario a su trabajo en la tesis de grado. Comenzamos con una pregunta cerrada. Por sí o por no, se les solicitó que informaran si habían asistido a charlas, talleres o seminarios de tesina. Sobre el total de 108 sujetos, 36 respondieron afirmativamente, 70 lo hicieron en forma negativa y en 2 casos la pregunta quedó sin respuesta (Cuadro 17). En otras palabras, exactamente un tercio de los encuestados (33,33%) participó en las actividades de tesina que se organizan regularmente la Carrera, dato que se torna aún más significativo si tenemos en cuenta que estamos hablando de actividades extracurriculares, vale decir que no reportan créditos en el cumplimiento del ciclo de grado.

Cuadro 17: Asistencia a charlas, talleres y seminarios de tesina.

¿Asististe a charlas, talleres o seminarios sobre la tesina organizados por la Carrera?	
Sí	36
No	70
NS/NR	2
Muestra	108

Fuente: Autor.

En la siguiente pregunta se les pidió a los estudiantes que especificaran a cuáles de estas actividades habían asistido, indicando de ser posible su opinión sobre las mismas. Una vez tabuladas las respuestas, se procedió a clasificar las opiniones en una escala de cuatro categorías, la misma aplicada a otras preguntas del cuestionario (“muy buena”, “buena”, “regular” y “mala”), y se añadió, finalmente, la categoría extra de “asistencia” para indicar aquellos casos en los que se identificaron unas o varias actividades, pero sin emitir ninguna apreciación. Según la construcción (tono, lenguaje, minuciosidad, etc.) de las opiniones catalogamos de “malas” a aquellas en las que sólo se mencionan aspectos negativos de las charlas, talleres y seminarios, de “regulares” a las que mencionan aspectos positivos y negativos, con predominio de los segundos, de “buenas” a las que mencionan uno o varios aspectos positivos y de “muy buenas” a las que ponen un fuerte énfasis en los aspectos positivos. A modo de ejemplo, una opinión “mala” podría haber sido “no me sirvieron de nada y, de hecho, me aburrí” y una “muy buena”: “considero a los seminarios imprescindibles para hacer la tesina”. Los resultados (Cuadro 18) exhiben un destacado predominio de las opiniones positivas: las categorías de “muy buena” y “buena” juntas suman casi el 60% de las opiniones del subgrupo de sujetos que asistieron a actividades sobre la tesina (21 casos sobre 36).

Cuadro 18: Distribución de casos por orientación en la muestra confeccionada para este trabajo.

Opinión sobre las charlas, talleres y seminarios de tesina	
Muy buena	7
Buena	14
Regular	5
Mala	2
Asistencia	8
Muestra	36

Fuente: Autor.

Al partir de una pregunta abierta recategorizada, fue posible observar en dónde estaba puesto el énfasis de las opiniones, particularmente de aquellas agrupadas hacia los extremos de la escala, las “muy buenas” y las “malas”. Entre las opiniones positivas encontramos varias ideas recurrentes sobre la “utilidad” de las actividades de tesina de la Carrera. Las separamos en dos grupos, según sus argumentos. Por un lado, nuestros sujetos destacan que las charlas, seminarios y talleres les sirvieron para contrarrestar el “estrés” asociado a la elaboración de la tesis de grado. Estas actividades ofrecen “apoyo afectivo”, “motivación”, un “empujón”, una “guía”, el “compartir experiencias” –algunas de las expresiones utilizadas– en un proceso en el cual es muy común que el estudiante se sienta solo, desorientado, agobiado. En particular, las charlas con otros tesistas que están atravesando o atravesaron la misma situación parecerían ser altamente valoradas por los estudiantes. Para los tesistas, aquí no importaría tanto la descripción de los pormenores del proceso o la explicación de los posibles mecanismos de elaboración de la tesina, la “fórmula” a aplicar, como la tranquilidad que infunde el relato de otras personas que han debido sobrellevar sus mismas dificultades. Esto les permitiría poner las cosas en perspectiva: contra toda evidencia, se puede terminar la tesina, no es eterna. A diferencia de lo que ocurre en el vínculo con el propio tutor, siempre teñido de una cuota de autoridad y a menudo ligado a las cuestiones más “técnicas” del proceso, a dar “el visto bueno” al trabajo realizado, parecería que el relato de otros tesistas tuviera para nuestros sujetos una credibilidad extra, pues se arraiga en una experiencia compartida. No se trataría, en este sentido, de saber “cómo se hace la tesina” sino de anticipar, socializar y dimensionar “qué se siente, mientras uno la está haciendo”. Pero además –segunda familia de

argumentos—, las actividades reportarían un gran beneficio a la hora de evacuar dudas concretas. Fueron pocos los casos de estudiantes que frecuentaban estas actividades periódicamente y, por el contrario, muy comunes las situaciones en las cuales, frente a un obstáculo puntual (recortar el objeto, titubeos metodológicos, establecer ritmos y pautas de trabajo, etc.), se asistió con el propósito de encontrar una solución. Ante el surgimiento de dificultades claramente identificables, los estudiantes recurrían a las actividades de tesina como una manera de salir del paso y seguir adelante con su trabajo, evitando quedarse atascados. Opiniones del estilo de “fui porque necesitaba resolver X aspecto de mi tesina” dan cuenta de un uso estratégico de estos espacios, que sirven en igual medida como apoyo psicológico y como soporte metodológico para los estudiantes.

Por otra parte, se pudo observar que la minoría de opiniones tipificadas de “malas” y “regulares” no estaban tan vinculadas a las actividades en sí mismas, como a cuestiones de índole administrativa o práctica. Por lo general, el problema parecía tener que ver con los horarios en que se dictaban las actividades, superpuestos con los horarios laborales o de cursada, y con las dificultades para conseguir el material de lectura necesario, antes que con el contenido o la modalidad de las actividades en sí mismas.

La tesina

En el segundo apartado del cuestionario, las preguntas 2 y 3 referidas al tipo de tesis (ensayo, investigación, por ejemplo) y de autoría de la tesis (individual, en equipo) se formularon de manera cerrada, por tratarse de aspectos fácticos que no son opinables. En realidad, la pregunta tres (tipo de tesina) se presentó de manera semicerrada, en una estructura “multiple choice” con las tres posibilidades (“trabajo de investigación”, “ensayo”, “trabajo de orientación propositiva”) que

figuraban en el “Reglamento de tesina” de la Carrera al momento de esta investigación³⁷, más una cuarta abierta, para otros formatos de tesina que no hubieran sido contemplados. De las respuestas de esta última opción extrajimos tres categorías más (“audiovisual”, “investigación / ensayo” y “producción de autor”). Finalmente, los resultados de la pregunta quedaron de la siguiente manera:

Cuadro 19: Tipos de tesina en la muestra confeccionada para este trabajo.

Tipos de tesina	
Investigación	80
Ensayo	12
Orientación propositiva	7
Audiovisual	4
Investigación / ensayo	2
Producción de autor	2
NS/NR	1
Muestra	108

Fuente: Autor.

Salta a la vista en este cuadro la abrumadora cantidad de tesinas de investigación en comparación con el resto de las alternativas. Representan casi el 75% (casi el 76, de hecho, si añadimos los dos casos híbridos de “investigación / ensayo”) de la muestra, mientras que, por ejemplo, las tesinas de tipo “ensayístico” vienen en un lejano segundo lugar, reuniendo apenas al 11% de las respuestas. ¿Cómo habría que interpretar un fenómeno de esta clase? ¿Por qué tantas tesinas de investigación y tan pocas de las demás? ¿Cómo se explica una tendencia tan acentuada en una Carrera y en un campo donde, como se ha indicado en capítulos previos, lo metodológico es el talón de Aquiles? Aventuramos una hipótesis plausible: semejante predominio podría tener que ver no con cualquier tipo de investigación, sino con la poderosa influencia de la semiótica estructural y el análisis de las representaciones y los discursos sociales en nuestro curriculum de grado y en la historia de nuestra disciplina. Revisando los temas de las tesinas hallamos una alta proporción de descripciones de este

³⁷ Puede accederse al “Reglamento de tesina” en: <http://www.comunicacion.fsoc.uba.ar/reglamentotesina.htm>. Hace falta aclarar que recientemente se ha añadido al reglamento un cuarto formato de tesis: “una producción y/o realización comunicacional de autor”.

tipo: “el tratamiento del diario X sobre la problemática Y”, “análisis semiótico de los medios X y Z sobre las candidaturas presidenciales del candidato Y”, “representaciones del conflicto X en la cobertura de la revista Y”, “la construcción de los sujetos Y en los textos escolares durante la década de 1950”, “las clases populares en el cine de X y Z”, etcétera. Los estudiantes parecieran captar esta “fortaleza metodológica” propia del ascendiente semiótico en nuestra Carrera, algo que también se deslizó en las entrevistas:

F.:

A ver, una tesis semiótica armadita, sabés que es correcta. La nuestra debe estar plagada de errores, va a tener un montón de errores y fallas, pero es nuestra propia apuesta. En ese sentido, la tenemos.

J.:

Estabas avanzando en un territorio que no conocías muy bien.

Claro, un poco a ciegas, digamos. En eso sí, creo que el alumno se siente más sólo, digamos. Por eso, también, la recurrencia a la herramienta semiótica, eso da una seguridad, hay una especie de cierre porque uno dice “listo, aplico esto para analizar el diario X y ya está”. (...)

La autoría de la tesis fue también uno de los elementos que llamó poderosamente la atención. El “Reglamento de tesina” prevé un máximo de tres autores y con estas alternativas (uno, dos o tres autores) presentamos la pregunta en el cuestionario. Obtuvimos la siguiente distribución en las respuestas: 59 casos de autoría individual, 48 casos de autoría doble, un único caso en blanco y ninguna tesina de tres autores (Cuadro 20). Esto quiere decir que un 44% de los sujetos que respondieron el cuestionario habían hecho o se encontraban haciendo su tesina en equipo. En otras palabras, la diferencia entre tesinas de autoría individual y tesinas de dos autores fue de apenas un 10%.

Cuadro 20: Tipos de autoría de la tesina en la muestra confeccionada para este trabajo.

Autoría	
Individual	59
Dos autores	48
NS/NR	1
Muestra	108

Fuente: Autor.

Es necesario tener en cuenta al considerar estas relaciones que las tesinas grupales están obligadas a cumplir con una serie de requisitos reglamentarios que justifican la división del trabajo entre dos personas, cosa que no ocurre con las tesinas de autoría individual. A eso se refiere el artículo 4 del “Reglamento de tesina”:

La autoría de la tesina será individual salvo en aquellos casos en que las características del proyecto propuesto impliquen el trabajo en equipo, no pudiendo exceder su conformación en ningún caso de 3 (tres) miembros. A tal efecto será necesario contar con la autorización expresa de la Dirección de la Carrera, que analizará cada anteproyecto en forma particular, y la aceptación expresa del tutor elegido. En la evaluación de los anteproyectos, la carrera considerará especialmente el volumen de trabajo bibliográfico y empírico implicado, la posibilidad de labores que suponen equipos con división del trabajo (realización audiovisual, programa radial, etc.), los abordajes complementarios provenientes de terminalidades diferentes y/o trabajos previos en equipo referidos al tema elegido (en monografías de cátedras, etc.). En las tesinas grupales el trabajo final deberá mostrar fehacientemente el aporte individual, el cual también será requerido en el momento de la defensa oral.

Según el reglamento, entonces, la autoría de la tesina en equipo constituiría un caso excepcional y por esta razón se prevé la presentación de un anteproyecto a ser analizado, evaluado y autorizado siguiendo un conjunto de criterios determinados (“volumen del trabajo”, “posibilidad de división del trabajo”, “abordajes complementarios”). En nuestra muestra, sin embargo, sorprende la proximidad entre regla y excepción. ¿Nos topamos aquí con un desfasaje entre lo que De Alba

denomina los aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos del currículum, entre lo que los reglamentos plantean que debería ocurrir y lo que efectivamente ocurre? Y de ser así, ¿a qué atribuirlo? ¿Saturación de los canales administrativos de la Carrera? ¿Descuido de los requisitos reglamentarios? ¿Ablandamiento o aplicación poco rigurosa de los criterios de aceptación de las tesinas en grupo ante la cantidad de tesinas que se producen? Una vez más, discriminar las causas de este fenómeno requeriría un estudio de mayor envergadura y dejaremos sugeridos los interrogantes.

Otro aspecto interesante de la elaboración de las tesis de grado es su extensión en el tiempo. Ya nos habíamos referido a esta situación en el *Estado del arte* al reseñar algunos estudios (sobre todo del *Simposio de las Tres T*) en los cuales se indica que el manejo de los tiempos es una de las mayores dificultades que el tesista debe aprender a sortear. También, la Dra. Carlino ha indicado que la cantidad de tiempo que se le puede dedicar a la tesis es uno de los factores determinantes para su completamiento. Esta problemática no constituye ninguna novedad en el marco de nuestra Licenciatura y así lo reflejan las instancias administrativas. Por mencionar sólo un precedente: mediante la resolución N°: 4228 (Expediente N°: 1.537.034/05) fechada el 27 de septiembre de 2005, el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Sociales decidió ampliar la regularidad del TAO a 21 turnos de exámenes, con el objetivo de evitar que se vencieran los plazos de entrega de las tesis de grado³⁸. En el documento se alegaron numerosos motivos: “las reiteradas dificultades de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación para cumplir con los plazos de regularidad estipulados para la presentación de la tesina”, “la necesidad de mantener comisiones de recursantes al sólo efecto de lograr la recuperación de la regularidad de las asignaturas denominadas «Taller Anual de la Orientación» correspondientes a las cinco orientaciones” y el hecho de que la tesina

³⁸ Recordemos que hasta hace muy poco tiempo la nota del TAO y de la tesina se encontraban asociadas y promediadas. Esto cambió en el curso de la escritura de este trabajo. El 19 de junio de 2009, la Junta de la Carrera sancionó varias medidas atinentes al plan de estudios, entre ellas: “desvincular la calificación del Taller Anual de la Orientación (TAO) de la calificación de la Tesina, que actualmente se promedian, sin correlación con justificación curricular alguna, en tanto la realización de las tesinas se ha desvinculado de los TAO en las prácticas consuetudinarias”

supone un “trabajo intenso y en profundidad, cuya duración es muchas veces difícil de fijar con precisión”.

Cuadro 21: Tiempo de completamiento de la tesina.

¿Cuánto tiempo tardaste en entregar la tesina?	
Menos de 6 meses	5
De 6 meses a un año	29
De uno a dos años	12
De dos a cuatro años	2
NS/NR	2
Muestra	50

Fuente: Autor.

Cuadro 22: Tiempo que llevaban trabajando en la tesina los estudiantes que aún no la habían terminado, al momento de responder el cuestionario.

¿Cuánto tiempo hace que estás trabajando en la tesina?	
Menos de 6 meses	27
De 6 meses a un año	15
De uno a dos años	11
De dos a cuatro años	3
Más de cuatro años	1
NS/NR	1
Muestra	58

Fuente: Autor.

Con esto en mente, le pedimos a nuestros sujetos que informasen cuánto tiempo les llevó completar su tesis de grado (si ya la habían entregado) o cuánto tiempo hacía que venían trabajando en ella (si todavía no lo habían hecho). Los resultados son los exhibidos respectivamente en los cuadros 21 y 22 y dan cuenta de que, al interior de la muestra, la cuestión de la temporalidad no parecería ser tan grave como podría haberse pensado en primera instancia. Entre los estudiantes que ya habían completado su tesina, un 58% había trabajado en ella entre 6 meses y un año (29 casos sobre 50) y un 10% había trabajado 6 meses o menos (5 casos sobre 50). En cuanto a aquellos estudiantes que todavía no habían entregado su tesis al momento de responder el cuestionario, no sería pertinente hacer comentarios, dado que no puede anticiparse cómo evolucionará cada uno de estos casos en el

futuro. Nos limitamos entonces a presentar los números obtenidos en los que provisoriamente aparece un predominio de las opciones “menos de 6 meses” y “de 6 meses a un año”.

También, examinamos las motivaciones detrás de la elección del tema de la tesis de grado, una de las cuestiones más interesantes que surgieron en la etapa de las entrevistas. Recordemos que, según la bibliografía, uno de los errores más comunes que suelen cometerse en los primeros pasos de una tesis es la elección de temas demasiado extensos o abstractos, que terminan resultando inviables en el mediano y largo plazo. Esta dificultad, reconocida por los mismos estudiantes cuando cuentan lo complicado que les resultó “recortar” su objeto de trabajo, incluso siguiendo los consejos del propio tutor sobre la necesidad de limitar el objeto, precisarlo, acotarlo, tiene mucho que ver con la falta de experiencia en investigación. Sin embargo, las entrevistas trajeron a colación un nuevo elemento que no habíamos contemplado, pero demostró tener una gran resonancia en los discursos de nuestros sujetos: el imperativo que sienten muchos estudiantes por comprometerse con su tema y contribuir a su conocimiento, como una suerte de “devolución” o resarcimiento a la institución universitaria por haberlos formado, requisito que no se exige a los trabajos de grado. Averiguar acerca de qué motiva a los estudiantes a elegir determinados temas y no otros podría aportar algunas pistas para comprender varias de las dificultades que deben enfrentar en los primeros pasos de elaboración de la tesina.

De manera que decidimos presentarle a nuestros sujetos una pregunta “multiple choice” semi-cerrada con una lista de las motivaciones que más circulan en los discursos de estudiantes y egresados, pidiéndoles que marcaran como máximo dos ítems. El Cuadro 23 despliega la lista según un orden de frecuencia decreciente de las motivaciones alegadas.

Cuadro 23: Motivos alegados para la elección del tema de la tesina.³⁹

¿Cuál/es fueron las principales razones para elegir el tema de tu tesina?	
El tema me interesaba	75
Porque el tema no estaba investigado y quería hacer un aporte novedoso	24
Ya había trabajado en un proyecto de investigación con un tema afín	24
Porque ya tenía tutor y elegí un tema que entrara dentro de su campo de conocimientos	12
El tema era sencillo y quería entregarla lo antes posible	9
Otros	2

Fuente: Autor.

Encabezando la misma, figura la opción “el tema me interesaba”, marcada por 75 de nuestros sujetos, cifra que equivale a casi un 70% de la muestra. Mucho más alejadas, reuniendo 24 casos cada una, la secundan las opciones “porque el tema no estaba investigado y quería hacer un aporte novedoso” y “ya había trabajado en un proyecto de investigación con un tema afín”. Luego, en una proporción notablemente menor, encontramos dos opciones que expresarían cierta cuota de pragmatismo: el ya contar con un tutor y la sencillez del tema. Finalmente, la categoría “Otros” subsumió dos respuestas (“más allá del interés, teníamos el material para trabajar a disposición y eso también fue un factor importante al momento de encarar el proyecto” y “conocía la organización y tenía experiencia de trabajo sobre la temática”), que también podrían describirse como “pragmáticas”. Lo destacable aquí es que, si hiciésemos una rápida y gruesa separación entre aquellos motivos vinculados a lo que resulta más conveniente, cómodo o eficaz y aquellos que expresan sentimientos de otro tipo (el gusto por un tema, la voluntad de hacer un aporte, etc.) son los segundos los que prevalecen. El interés que despierta el tema sobre el que se va a trabajar, fundamentalmente.

³⁹ En esta pregunta, se le solicitó a los encuestados que marcaran como máximo 2 opciones en un “multiple-choice”. De allí que la suma de todas las respuestas no coincida con el total de casos del cuestionario.

La relación percibida entre los contenidos del curriculum y la tesis de grado constituye otro de los núcleos de hipótesis fuertes del cuestionario. Para acercarnos a este aspecto de la cuestión, consultamos a nuestros sujetos acerca de la medida en que consideraban haber aplicado en sus respectivas tesinas, por un lado, los marcos teóricos (corrientes de pensamiento, autores, etc.) y, por el otro, las metodologías y procedimientos de investigación que habían visto tanto en las asignaturas del “tronco común” como en las orientaciones finales del plan de estudios. Los cuadros 24, 25, 26 y 27 presentan las frecuencias obtenidas para estas variables:

Cuadro 24: Relación percibida entre los marcos teóricos del *tronco común* del plan de estudios y la tesina.

¿En qué medida pensás que se relaciona tu tesina con los marcos teóricos (autores, corrientes de pensamiento, escuelas, etc.) vistos en las <i>materias del tronco común</i> de la Carrera?	
Alta	35
Media	48
Escasa	22
Ninguna	3
Muestra	108

Fuente: Autor.

Cuadro 25: Relación percibida entre las metodologías y procedimientos de investigación del *tronco común* del plan de estudios y la tesina.

¿En qué medida pensás que aplicaste en tu tesina metodologías y/o procedimientos de investigación aprendidos en las <i>materias del tronco común</i> de la Carrera?	
Alta	14
Media	59
Escasa	31
Ninguna	4
Muestra	108

Fuente: Autor.

Cuadro 26: Relación percibida entre los marcos teóricos de la *orientación final* del plan de estudios y la tesina.

¿En qué medida pensás que se relaciona tu tesina con los marcos teóricos (autores, corrientes de pensamiento, escuelas, etc.) vistos en la <i>orientación que cursaste de la Carrera?</i>	
Alta	25
Media	24
Escasa	36
Ninguna	23
Muestra	108

Fuente: Autor.

Cuadro 27: Relación percibida entre las metodologías y procedimientos de investigación de la *orientación final* del plan de estudios y la tesina.

¿En qué medida pensás que aplicaste en tu tesina metodologías y/o procedimientos de investigación aprendidos en la <i>orientación que cursaste de la Carrera?</i>	
Alta	22
Media	22
Escasa	37
Ninguna	25
NS/NR	2
Muestra	108

Fuente: Autor.

En cuanto al “tronco común” del plan de estudios concierne, nuestros sujetos percibieron una importante influencia de los contenidos teóricos, metodologías y procedimientos de investigación en sus tesis de grado. En especial, el tronco común resultó muy importante desde el punto de vista de la teoría: en 35 casos se indicó que la relación con la tesina era “alta” y en 48, “media”. 22 sujetos dijeron que era “escasa” y apenas 3 señalaron que no existía ninguna relación entre los contenidos teóricos del tronco común y su tesina (Cuadro 24). Sin embargo, si nos enfocamos en “las metodologías y los procedimientos” del tronco común, veremos que las opiniones tendieron a aglutinarse hacia el centro de la escala: en 59 casos se dijo que era “media” y en 31 “escasa”. 14 sujetos dijeron que era “alta” y apenas 4, “ninguna” (Cuadro 25).

¿Qué ocurre mientras tanto con las orientaciones finales? ¿Mostraron porcentajes equivalentes? No del todo. Si bien la diferencia en la relación percibida entre tesina y tronco común, por una parte, y tesina y orientación final, por la otra, no llega a ser tremendamente significativa, existe. Las categorías de “escasa” y “ninguna” presentan porcentajes más elevados de respuestas en las preguntas acerca de las orientaciones. En lo que se refiere al aporte teórico de la orientación final al trabajo de la tesis de grado, la categoría de “escasa” fue seleccionada en 36 casos, mientras que “alta”, “media” y “ninguna” obtuvieron proporciones muy aproximadas. Fueron marcadas en 25, 24 y 23 ocasiones respectivamente, una disminución que habría de acentuarse en la pregunta sobre la relación entre las metodologías y los procedimientos de investigación de las orientaciones y su influencia en la tesina. En esta última pregunta, la categoría de “escasa” fue la que sumó la mayor cantidad de respuestas, 37, seguida por “ninguna”, marcada por 25 sujetos, mientras que “alta” y “media” aparecieron señaladas en 22 ocasiones cada una. En 2 casos la pregunta quedó sin responder. En síntesis, de estas cifras se deduce que las orientaciones finales podrían tener una menor incidencia (o así lo perciben los sujetos de nuestra muestra) en la elaboración de las tesis de grado que las asignaturas del tronco común.

Debido a que la tesina constituye una instancia fronteriza entre la vida del estudiante y la del profesional, nos interesó indagar en la influencia que los tesistas consideraban que podía tener en su futuro desarrollo profesional: ¿esperaban capitalizar el trabajo de la tesina una vez que concluyeran el ciclo de grado? ¿O se limitaban a cumplir con cierto fatalismo este requerimiento final de la academia? ¿Eran optimistas en relación con el futuro de la tesis de grado, creían que les ayudaría en su vida como profesionales? ¿O, por el contrario, consideraban que es un trabajo que se agota en sí mismo, cuyo único propósito es asegurar la titulación? Y de ser esta última alternativa la más difundida, ¿cómo se explica que se le dedique tanto esfuerzo a la tesina?

Como puede adivinarse, se trata de un punto relacionado con las motivaciones que los estudiantes ponen en juego a la hora de elegir un tema y una metodología de trabajo para la tesis y que muchas veces puede reforzarlos o entrar en contradicción. Consultamos, entonces, a nuestros sujetos acerca del impacto que consideran que la tesina podría tener en su futuro laboral, ofreciéndoles el mismo gradiente de cuatro valores que utilizamos para obtener apreciaciones similares (Cuadro 28).

Cuadro 28: Incidencia percibida de la tesina en el futuro profesional.

¿Qué incidencia considerarás que tendrá la tesina en tu futuro laboral?	
Alta	12
Media	28
Escasa	43
Ninguna	25
Muestra	108

Fuente: Autor.

Si bien las categorías ubicadas hacia el centro de la escala reunieron la mayor cantidad de respuestas (43 estudiantes dijeron que la incidencia de la tesina en su futuro laboral habría de ser “escasa” y 28, “media”), es una visión más bien negativa la que predomina. Tomadas en conjunto, las categorías de “escasa” y “ninguna” reunieron casi el 63% de las respuestas, contra las categorías de “media” y “alta” que agrupadas sumaron un 27%. ¿Se trata de una evaluación “realista” de la resonancia profesional de la tesina? Determinarlo implicaría hacer un detallado estudio de los usos efectivos de la tesina después del ciclo de grado (por ejemplo: analizando si se la utiliza para proyectos de investigación posteriores, o si el egresado tiende a insertarse profesionalmente en algún área, dentro de todas las posibles áreas de desempeño del “comunicólogo”, que le permite aprovechar las competencias y conocimientos adquiridos durante el proceso de elaboración de su tesina). Es muy difícil saberlo. Hay algo cierto, sin embargo: el título de grado, se valga o no de la tesina como dispositivo de acreditación final, es apenas un primer peldaño del escalafón académico. Las preguntas vuelven a quedar planteadas.

Contexto personal

En nuestra *Metodología de la investigación* planteamos que en el proceso de la elaboración de la tesis de grado podrían estar incidiendo varios conjuntos de condicionamientos de diferentes órdenes. Unos de los más importantes podrían ser aquellos que, no dependiendo de la academia ni de las características epistemológicas del campo o del proceso de elaboración de las tesis de grado propiamente dicho, emanan de la situación de vida de los estudiantes y egresados. Las condiciones laborales de los tesistas (tipo de trabajo, cantidad de horas trabajadas, etc.), sus vínculos afectivos y sociales, el lugar en dónde viven, sus recursos económicos, etc., todos estos son factores que facilitan u obstaculizan el proceso de elaboración de una tesis de grado. En este sentido, son condicionamientos estrictamente extra-universitarios, pero esto no significa que la universidad deba ignorarlos, como tampoco ignora (o no debiera ignorar) la realidad social en la cual se apoya y opera.

La primera pregunta que realizamos en esta dirección es básica: ¿mientras elaboraban su tesis de grado, trabajaban nuestros sujetos? ¿Cuántas horas? La intensidad laboral de los estudiantes determina la cantidad de tiempo que pueden dedicarle a otras actividades que no tienen que ver, en forma directa, con su manutención, la tesina entre ellas. Los cuadros 29 y 30 presentan los resultados que recabamos para estas variables.

Cuadro 29: Situación laboral de nuestros sujetos.

¿Mientras hacías tu tesina, trabajabas?	
Sí	96
No	12
Muestra	108

Fuente: Autor.

Cuadro 30: Cantidad de horas trabajadas a la semana.

¿Cuántas horas a la semana?	
Hasta 10 horas	7
Entre 35 y 40 horas	47
Más de 40 horas	42
Muestra	96

Fuente: Autor.

Las cifras resultan por demás elocuentes. Una altísima proporción de nuestros sujetos trabajaba y producía su tesina al mismo tiempo: 96 casos de 108, el equivalente al 88,89% de la muestra. Entre estos “estudiantes trabajadores”, un grupo muy elevado (92%) lo hacían en actividades de media y alta intensidad, vale decir, en empleos que superan las 7 y las 8 horas diarias. Íntimamente relacionado con este punto aparece la situación habitacional de los tesistas. Vivir sólo, tener una familia con hijos o compartir el hogar con una pareja, supone una serie de exigencias, de pequeños problemas cotidianos a ser resueltos que reducen la disponibilidad de tiempo (y energías) de los tesistas. Para la pregunta del cuestionario “¿con quién vivías mientras hacías tu tesina?” presentamos cuatro opciones (“con los padres”, “con amigos”, “sólo” y “en pareja”) más una quinta opción abierta (“otros”), que luego debimos recategorizar al surgir varias posibilidades que no habíamos considerado de antemano: por ejemplo, el vivir con los propios hijos o con hermanos. A su vez, decidimos agrupar la opción “con amigos” y “con hermanos”, por considerar que, dadas sus características, las diferencias no resultaban significativas. Por orden de frecuencia decreciente, estas fueron las respuestas obtenidas:

Cuadro 31: Situación habitacional de nuestros sujetos.

Situación habitacional	
Con los padres	45
En pareja	28
Solo	19
Con amigos o hermanos	12
En pareja y con hijos	4
Muestra	108

Fuente: Autor.

Los números muestran que la mayoría de los sujetos vivían en el hogar de sus padres al momento de escribir su tesis de grado. Las ventajas materiales de dicha situación resultan evidentes y por lo general se manifiestan en términos económicos y en la disponibilidad de tiempos: no tener que pagar un alquiler o servicios, estar libre del conjunto de pequeñas e impostergables tareas domésticas que suponen mantener un hogar (cocinar, lavar, limpiar, etc.). No obstante, la cantidad de respuestas que suma la primera categoría, casi el 42%, puede ser engañosa si no se toma en cuenta que la contraposición verdaderamente relevante es la que se da con las demás alternativas *agrupadas*: “con amigos y hermanos”, “solo”, “en pareja” y “en pareja con hijos”. Todas estas variantes tienen en común la independencia respecto del hogar parental y, muy probablemente, de su asistencia económica. De manera, que otra forma válida de leer el cuadro sería que, durante el proceso de elaboración de su tesis de grado, un 42% de los estudiantes se encontraban viviendo con sus padres, mientras que el 58% ya se había independizado de su esfera, con todo lo que ello significa.

Otro factor a tener en cuenta con respecto al vínculo entre la tesina y los tiempos de los que dispone el estudiante es la instancia del ciclo curricular en que se encontraba cuando comenzaron a encarar el trabajo: ¿cursaba materias?, ¿estaba rindiendo finales? El hecho de cursar materias demanda un ritmo de trabajo y una serie de obligaciones (cumplir horarios, preparar exámenes, conseguir bibliografía, etc.) que, a veces, pueden superponerse con los requerimientos de la elaboración de la tesis de grado. Lo mismo sucede con los exámenes finales, que exigen una modalidad de trabajo más limitada en el tiempo, pero también mucho más intensa y concentrada. La capacidad para armonizar estos diferentes órdenes de requerimientos académicos es otra de las competencias que el tesista debe ir adquiriendo y es muy común que la tesina se postergue o no ocupe un lugar prioritario hasta que se ha cumplido con ellos. ¿Se refleja esto en los cuestionarios?

Cuadro 32: Cantidad de sujetos que cursaban materias durante el proceso de elaboración de la tesis de grado.

¿Mientras hacías tu tesina, cursabas materias?	
Sí	36
No	71
NS/NR	1
Muestra	108

Fuente: Autor.

Cuadro 33: Cantidad de sujetos que rendían o preparaban finales durante el proceso de elaboración de la tesis de grado.

¿Mientras hacías tu tesina, rendías o preparabas finales?	
Sí	41
No	66
NS/NR	1
Muestra	108

Fuente: Autor.

La respuesta es sí. La mayoría de los encuestados señalaron que ya no se encontraban cursando materias y una proporción algo menor pero también mayoritaria, que ya habían terminado de rendir finales mientras trabajaba en su tesina. Los datos presentados sugieren una disociación entre tesina y curriculum de grado, al menos desde el punto de vista de su emplazamiento temporal: la elaboración de la tesina no acompaña el cursado de las asignaturas, sino que se presenta como una instancia posterior y casi contrapuesta. Viene después, cuando el ciclo de grado ha concluido, sino formalmente, pues aún se carece del título, al menos de manera operativa, una vez que finalizó el cursado de las materias y casi no quedan exámenes finales por rendir.

El tutor

La última parte del cuestionario se ocupa del tutor de la tesina en varios de sus aspectos, y probablemente sea la que desde un punto de vista metodológico haya resultado más problemática.

Como señalamos en el *Estado del arte*, la función del tutor o director tiene una relevancia enorme, siendo uno de los factores que pueden facilitar o hacer más arduo el proceso de elaboración de una tesis. La frecuencia y la calidad de los contactos con el tutor, su capacidad para seguir al tesista y darle los consejos adecuados, las características de su formación y sus capacidades pedagógicas, su predisposición y su apoyo tanto profesional como humano, juegan un rol preponderante en la escritura de la tesis de grado. El director no escribirá la tesis por el estudiante, pero ciertamente la seriedad con que se tome su trabajo condicionará fuertemente la manera en que el tesista sortee los desafíos que se le vayan presentando.

Una primera pregunta que habrá que hacer es por su formación y su posicionamiento en el campo académico. ¿Qué tipos de docentes son los que dirigen las tesinas? ¿De qué campos provienen? ¿Qué cargos ocupan? De esta manera podríamos recabar algunos (probables) indicadores sobre nivel de autonomía de nuestro campo, sobre sus mecanismos de reproducción, construcción de discipulados y valorización de capitales específicos y sobre algunos de los factores que motivan la elección de determinados temas y metodologías de investigación, entre otras cuestiones.

Consultamos, entonces, a nuestros sujetos por el área de formación de sus tutores: ¿de qué disciplinas provienen? Habrá que reconocer en relación con este punto que las respuestas que recibimos rebasaron notablemente las opciones ofrecidas en la pregunta “multiple choice” y que, incluso, plantearon una posibilidad que no previmos de antemano, la de la tesina con dos tutores.

Cuadro 34: Área declarada de formación del tutor.

Área de formación del tutor	
Comunicación	62
Comunicación y Letras	2
Comunicación y Leyes	1
Comunicación e Historia	1
Sociología	10
Sociología y Leyes	1
NS/NR	9
Letras	6
Leyes	3
Educación	2
Filosofía	2
Historia del Arte	2
Semiótica	2
Antropología	2
Psicología	1
Marketing	1
Economía	1
Muestra	108

Fuente: Autor.

Los resultados mostraron un marcado predominio de tutores con formación en la misma disciplina que sus tesis. Con más de dos décadas de historia a sus espaldas, los datos con los que contamos parecerían indicar que la planta de docentes y tutores de nuestra Carrera está conformada mayoritariamente por egresados de la misma o por profesionales pertenecientes al campo de la comunicación. Ninguno de los otros campos de origen declarado de los tutores puede equipararse a los que provienen de la propia disciplina: los tutores “comunicólogos”, incluidos aquellos formados en dos campos, suman más del 60% de la muestra, 66 casos sobre 108. Mucho más alejada, aparece en segundo lugar Sociología, con 11 tutores e inmediatamente detrás encontramos no otra disciplina, sino las respuestas en blanco, vacías (9 casos). Si se trata de cierta reticencia a contestar este punto o un simple desconocimiento de la procedencia del propio tutor, no lo sabemos, pero en la pregunta siguiente la cantidad de respuestas vacías trepa abruptamente hasta los 46 casos. Presentamos la pregunta abierta, sin opciones: “cargo/s docente/s de tu tutor/a y materias que dicta:

(*Si estás al tanto de esta información*)". Algo que, tal vez, significó descuidar la complejidad inherente al escalafón docente, sus numerosas categorías y tipos de designaciones (ayudantes de primera y de segunda, jefe de trabajos prácticos, docente autorizado, etc.), presuponiendo que nuestros sujetos las conocían y que, además de conocerlas, estaban dispuestos a ofrecerlas. Esta pregunta fue la que suscitó mayor cantidad de variaciones, inexactitudes y respuestas en blanco del cuestionario. Los problemas metodológicos en el planteamiento de esta pregunta parecen claros y hacen muy riesgoso extraer conclusiones.

Cuadro 35: Cargo docente declarado del tutor.

Cargo del tutor	
NS/NR	46
Titular	18
JTP	16
"Profesor" (?)	10
"Docente" (?)	6
Adjunto	5
Ayudante de TP	2
Ayudante de Primera	1
"Auxiliar docente" (?)	1
"Ayudante" (?)	1
Codirigida: Titular y ayudante	1
Adjunto o JTP (?)	1
Muestra	108

Fuente: Autor.

En la pregunta siguiente se intentó averiguar la cantidad de tiempo que le insume a un estudiante conseguir un tutor para su tesis de grado dirección (Cuadro 36). Es necesario pensar, antes que nada, que la dirección de tesis de grado no le reporta al docente beneficios inmediatos al interior del campo: insume tiempo y dedicación, no supone contraprestación salarial de ninguna índole, no exime de otras responsabilidades profesionales o académicas, y tampoco están dadas todas las garantías para que, como inversión a largo plazo, se muestre como un mecanismo infalible de construcción de discipulados o de reclutamiento para proyectos personales (investigación,

profesionales, etc.). Tampoco existe, como se ha visto, una normativa estricta que compela a los docentes a dirigir una cantidad determinada de tesinas. Los reglamentos se limitan a sugerir que los docentes deben tomar tesis como una tarea complementaria a sus labores habituales y en este sentido, podría apostarse que, la vocación del docente, su afinidad personal con el tesista, su disponibilidad de tiempos y el interés suscitado por el tema han de jugar un papel de relevancia. La tutoría de las tesis de grado es una faceta del fenómeno que tiene su complejidad y, conciente de ello, la Carrera ha puesto al alcance de los alumnos la información más importante concerniente a los tutores: quiénes son los tutores habilitados, sus correos electrónicos, los temas en que se especializan, etc.

Sin embargo, los resultados de nuestra pregunta indicarían que el establecimiento del vínculo entre los potenciales tutores y tesis no constituye actualmente un problema de gravedad: el tiempo que insume conseguir un tutor no parece ser lo suficientemente elevado como para afectar el proceso de elaboración de la tesis de grado. De 108 sujetos, 56 señalaron que consiguieron su director de tesina “de inmediato” y 27 que tardaron menos de 3 meses, dos grupos que sumados representan el 76% del total de la muestra. En sólo 3 casos de 108 se tardó más de un año en conseguir un tutor para la tesina.

Cuadro 36: Tiempo que tardaron nuestros sujetos en conseguir tutor para la tesis de grado.

¿Cuánto tiempo tardaste en conseguir tutor para tu tesina?	
De inmediato	56
Menos de tres meses	27
Entres tres y seis meses	9
Entres seis meses y un año	5
Más de un año	3
NS/NR	8
Muestra	108

Fuente: Autor.

Asimismo, la pregunta en la cual se les solicitó a los sujetos que valoraran la relación con su tutor arrojó resultados altamente positivos (Cuadro 37) y los casos de cambio de tutor se mostraron escasos (Cuadro 38). Con respecto al primer punto, más del 82% (89 casos) de nuestros sujetos señalaron que la relación con su tutor era o había sido “buena” o “muy buena”, mientras que sólo un 10% (11 casos) de ellos dijeron que había sido “regular”. Ninguno la calificó de “mala”. Las situaciones cambio de tutor también se mostraron poco significativas: fueron apenas 10 casos, en 2 de los cuales el cambio se debió a cuestiones de fuerza mayor y no a la naturaleza misma de la relación (por ejemplo: debido a que el tutor enfermó y se tomó licencia o debió irse de viaje).

Cuadro 37: Relación percibida por los sujetos con su tutor.

¿Cómo describirías, en líneas generales, la relación con tu tutor?	
Muy buena	59
Buena	30
Regular	11
NS/NR	8
Muestra	108

Fuente: Autor.

Cuadro 38: Cambios de tutor.

¿Cambiate de tutor/a en algún momento?	
Sí	10
No	90
NS/NR	8
Muestra	108

Fuente: Autor.

Resultados parciales de los cuestionarios

En contraposición con lo que sucede en las entrevistas, donde prima el relato de nuestros sujetos, donde los afectos, las apreciaciones, las representaciones, lo anecdótico, son la verdadera riqueza,

los cuestionarios ofrecen un material de características muy distintas para la investigación. El análisis provee del dato empírico y cuantificable, un dato que en principio no está centrado en lo que nuestros sujetos interpretan acerca del proceso de elaboración de la tesina, sino en los hechos mismos, en lo que efectivamente hicieron (u ocurrió) con cada tesina en particular. Incluso cuando se intenta explorar una percepción es para reconvertirla, retraducirla en última instancia a términos numéricos: frecuencias, dispersiones, agrupamientos, regularidades, etc. El objetivo aquí es configurar una topografía del proceso de elaboración de las tesinas, que nos permita salir de sus aspectos contingentes, incidentales y adentrarnos en su estructuración como práctica generalizada. Y si bien los alcances de esta investigación son limitados –y sus resultados difícilmente hablen con seguridad del resto del universo–, al describir las tendencias al interior de una muestra cuyas dimensiones no dejan de ser considerables, tal vez sirva como una primera aproximación al fenómeno y como un paso importante para abrir y complejizar el debate sobre una problemática que nos ha afectado a todos los que cursamos la Carrera de Ciencias de la Comunicación.

¿Qué resultados obtuvimos, entonces, al interior de nuestra muestra?

Por empezar, el cuestionario permite realizar algunas interesantes observaciones acerca de la formación de nuestros estudiantes. Por ejemplo, la presencia de tres orientaciones fuertes en términos de matrícula (Políticas y planificación, Periodismo y Opinión pública y publicidad) y la existencia de un importante núcleo de estudiantes inclinados hacia la investigación en ciencias sociales (24%), de los cuales se desprendió un grupo mayoritario de egresados que capitalizaron esta experiencia en la elaboración de sus tesinas.

También, pudimos formarnos cierta idea acerca de la efectividad de los seminarios, talleres y charlas sobre la tesina dictados por la Dirección de la Carrera y la opinión de los estudiantes sobre los mismos. Un tercio de los sujetos que respondieron la muestra habían asistido a actividades de

este tipo y más del 60% de este grupo tuvo una opinión favorable acerca de las mismas. Los seminarios, talleres y charlas de tesina servirían a los estudiantes como una fuente de apoyo psicológico y afectivo y como un espacio para encauzar el proceso de elaboración de sus tesis de grado, al aportarles herramientas para salvar dificultades metodológico-prácticas concretas: recorte del objeto, arrancar con la escritura, fijarse plazos y ritmos de trabajo, etc.

En cuanto a las características de las tesis de grado en sí mismas, de las tesis de grado como “producto” antes que como “proceso”, los cuestionarios expusieron otras tendencias significativas. Una notable mayoría de tesinas con el formato de investigación, un alto –y para nosotros, inesperado– porcentaje de tesinas producidas en equipos de dos personas y un tiempo estimado de terminación de la tesis que es bastante menor a los plazos habilitados por las políticas oficiales (quizás, debido a la efectividad de dichas políticas), son algunos de los resultados obtenidos. Las motivaciones alegadas por nuestros sujetos para elegir el tema de sus tesinas también son destacables, al igual que la relación percibida entre la tesina y los contenidos y metodologías de las materias que integran el plan de estudios. Con respecto al primer punto, prevaleció el interés, el gusto, el “enganche” con el tema de trabajo y las ganas de aportar a su conocimiento, aunque el aprovechamiento de la especialización del tutor y el conocimiento previo del tema no dejaron de jugar un papel.

En cuanto a la relación de la tesina y el ciclo de grado, al interior del cual diferenciamos entre las asignaturas del “tronco común” y las de las orientaciones finales, los resultados fueron menos taxativos. Los contenidos teóricos del tronco común de la Carrera fueron aquellos que los sujetos vieron más reflejados en sus tesinas, mientras que describieron como “media” y “escasa” la aplicación de metodologías y procedimientos de investigación. Las orientaciones, por su parte, mostraron una resonancia muchísimo menor, particularmente en lo que hace a los aspectos metodológicos. En ambos casos, contenidos teóricos y herramientas metodológicas, la categoría que

más respuestas acumuló fue “escasa”, indicando que los estudiantes no perciben una relación fuerte entre las materias que cursan en las orientaciones y el trabajo que finalmente realizan en sus tesinas, a pesar de que desde un punto de vista cronológico ambos procesos (el cursado de la orientación y la elaboración de la tesis de grado) tienden a acercarse.

Tanto en el *Estado del arte* como en la *Metodología de la investigación* postulamos como una de nuestras hipótesis de trabajo que el proceso de elaboración de las tesinas está sometido a un conjunto de condicionamientos extra-universitarios que provienen de las condiciones de vida de los estudiantes. En este sentido, las cifras aportadas por el cuestionario entroncan con los relatos de nuestros entrevistados acerca de las dificultades que la vida cotidiana sobreimprime al fenómeno estudiado. Casi el 90% de nuestros sujetos se encontraban embarcados en la producción de sus tesis de grado y trabajaban en simultáneo. La mayoría de ellos lo hacían en actividades que superaban las 35 horas semanales. A su vez, el 58% de los sujetos se había independizado del hogar familiar, viviendo sólo, con hermanos, con amigos o en pareja (con o sin hijos). La conclusión parece evidente: la elaboración de la tesis de grado coincide en términos temporales con la separación definitiva de la esfera de los padres y la consolidación de un espacio vital autónomo por parte de nuestros sujetos, con el ingreso, si se quiere, a la “vida adulta”. Quizás también a causa de las exigencias simultáneas de la tesina y este proceso de autonomización de las condiciones de vida, es que en la mayoría de los casos relevados se encontraban concluidas (o en tránsito de concluirse) las instancias previas del ciclo de curricular. La mayoría de nuestros sujetos dijeron que mientras preparaban su tesina ya no estaba cursando materias y rindiendo finales.

Para finalizar estas conclusiones, nos referiremos al tutor. Esta parecería ser para los estudiantes una de las facetas menos conflictivas del proceso de elaboración de la tesina. Lo primero que saltó a la vista fue una vasta mayoría de tutores formados en comunicación, si bien no se pudo dilucidar su posicionamiento al interior del campo. Por otra parte, fueron muy pocos los casos en nuestra

muestra en que se tardó un tiempo excesivo (6 meses o más) en encontrar un director para la tesina: el 51% dijo que consiguió tutor “de inmediato” para su tesina y el 25% que le llevó menos de tres meses. Además, los cambios de tutor se mostraron minoritarios y en términos generales las evaluaciones que nuestros sujetos hicieron de su relación con el director de tesis resultaron positivas.

Conclusiones y palabras finales

Una contradicción se expresa, de manera más o menos ostensible, en este trabajo y acaso permita dar cuenta de algunos de sus equívocos y eventuales aciertos: las tesis de grado son simultáneamente nuestro objeto y nuestro procedimiento.

Nos propusimos investigar el proceso de elaboración de las tesinas desde el marco de una tesina. El análisis que puede desprenderse de las páginas anteriores, en consecuencia, está constreñido por los condicionamientos que impone el formato elegido –extensión, estilo, alcances–, la función pedagógica a la que aspira –acreditar que el estudiante dispone del conjunto de competencias y saberes teórico-prácticos que lo hacen merecedor del título de grado– y, al mismo tiempo, por las características personales de quién escribe una tesina que está todo el tiempo pivotando sobre su propio eje, intentando desentrañar el mecanismo que la da a luz. Abordo las tesis de comunicación desde las coordenadas de mi propia subjetividad, doblemente determinada por mi trayecto al interior del campo y por el hecho de que estoy involucrado en el proceso de su escritura. Digo esto no como una disculpa anticipada o una confesión de parte –ya es un poco tarde a esta altura–, sino para establecer cuáles son las condiciones de producción de mi discurso, los límites que se me imponen: la reticencia a seguir profundizando en ciertas líneas de análisis, lo tentativo de muchas de las aserciones realizadas y, en términos generales, la posición que debo asumir. Como dijimos en su momento, no estamos hablando de escollos insalvables, sino que, en mayor o menor medida, afectan a cualquier investigación en Ciencias Sociales y Bourdieu los trató con detenimiento mediante el concepto de “sociología espontánea”, con el cual hacía referencia a la distorsión que el investigador introduce en el objeto investigado y la manera en que su posicionamiento al interior de un campo, sea conciente o no, moldean su discurso sobre la sociedad.

Las conclusiones finales de este trabajo surgen de tres, o tal vez, cuatro, fuentes principales: la recopilación y el estudio de la bibliografía seleccionada (fuente secundaria), los datos construidos en las entrevistas y los cuestionarios (fuentes primarias) y mi propia experiencia como tesista. ¿Qué puede extraerse en limpio al combinarse ingredientes de naturaleza tan diversa? ¿Qué habrá que agregar a lo ya dicho acerca del proceso de elaboración de las tesis, en general, y de las tesinas en el ambiente institucional de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA?

En primer término, señalaremos que la tesis de grado parecería ser una instancia sin precedentes, comparable a ninguna otra del ciclo curricular. Esto obedece principalmente a la envergadura del desafío pedagógico que implica, al sancionar el pasaje de una modalidad de enseñanza-aprendizaje heteroregulada, característica del contexto áulico, hacia otra más autónoma, activa, productiva. Pero, también, en el caso particular de las tesinas de nuestra Carrera, se debe a que su proceso de elaboración tiende a superponerse con otras exigencias provenientes de las condiciones de vida y de cursada de los estudiantes, a saber: independizarse económicamente, perfeccionarse en otras áreas de saberes, formar una familia o directamente, terminar con el cursado de un plan de estudios tal vez demasiado extenso y que deja pocos huecos para la iniciativa individual. Las entrevistas y los cuestionarios muestran un escenario como el descrito. Los estudiantes dan testimonio de lo arduo que se hace armonizar el proceso de elaboración de la tesis de grado con las demandas de otros ámbitos de la vida, de la presión que sienten por terminarla y dedicarse a otra cosa y, a la vez, del deseo, de la exigencia casi “ética”, de “no hacer una tesina para aprobar y listo”.

En la muestra, un grupo mayoritario de nuestros sujetos comenzaron a trabajar en su tesis una vez que se habían aprobado todas, o casi todas, las materias del plan de estudios y en menor proporción, rendidos sus finales. No podemos dejar de preguntar: ¿en qué medida los estudiantes retrasan la tesina a causa de su virtual extra-curricularidad (en el sentido de que no está asociada con ninguna otra instancia del plan de estudios, por fuera de la sanción de su cierre: no habilita correlatividades,

no se expresa fehacientemente en el cursado de ninguna materia y, hasta hace poco tiempo, su nota se promediaba con la del TAO)? ¿No se ven prácticamente forzados a hacerlo a causa de que las exigencias del plan de estudios, sumadas a las condiciones materiales de vida, no favorecen plantearse la elaboración la tesis de grado antes de durante la cursada?

Por otra parte, resulta evidente que lo hecho por el estudiante durante el ciclo curricular, la forma en que fue incorporando determinados saberes y competencias, aprovechando o dejando pasar algunos de los segmentos flexibles del plan (asignaturas optativas o selectivas o que varían el programa según el cuatrimestre), interviniendo o no en actividades extracurriculares, etc., incide en el proceso de elaboración de la tesina tanto como los “aspectos estructurales-formales” del curriculum mismo. Por ejemplo, la experiencia previa en investigación y el tener la astucia de capitalizar los diversos trabajos y tareas realizados en las materias aparecen como factores que alientan la terminación temprana de la tesis de grado en las entrevistas y habla al mismo tiempo de lo actuado por los estudiantes en tanto “sujetos sociales del desarrollo curricular”, según el vocabulario de De Alba, del sentido de la oportunidad con que se adaptan los “aspectos procesales-prácticos” del curriculum para utilizarlos en su beneficio. Los cuestionarios refuerzan esta hipótesis: se encontró que, entre los egresados con experiencia previa en investigación, completaron la tesina en menos de un año en un porcentaje notablemente mayor de casos que entre los egresados que dijeron no haber participado en actividades de investigación previas a la tesina (Cuadro 16). De la misma manera que la dedicación a tiempo completo, el apoyo de un tutor interesado y el acompañamiento de otros tesistas, la experiencia en investigación, sea o no dentro del marco del plan de estudios, aligeraría notablemente el tránsito de la tesina.

Vinculado con este último punto es preciso colocar también la valoración de los tesistas sobre los talleres, charlas y seminarios de tesina dictados por (o a instancias de) la Dirección de la Carrera. Las cuestionarios, y en menor medida las entrevistas, mostraron que la mayoría de los tesistas

tienen una opinión favorable acerca de este tipo de espacios. Recordemos que un tercio de los sujetos que respondieron el cuestionario habían asistido a charlas, talleres y/o seminarios de tesina y casi el 60% de ellos se había llevado una impresión “buena” o “muy buena” al respecto. Ya sea para evacuar dudas metodológicas concretas, para ofrecer una representación general de lo que se espera de una tesis de grado y cómo debe encarársela o, más sencillamente, como una fuente de apoyo afectivo, las actividades de tesina constituyen una alternativa de peso, por fuera del curriculum, para paliar sus dificultades más acuciantes, acompañando el trabajo de estudiantes y tutores, si bien no alcanzan para resolver el problema en su génesis. En este sentido, pensamos, deben mantenerse y reforzarse estos espacios, integrándolos lo máximo que sea posible a las actividades curriculares habituales.

Habíamos señalado en el análisis de las entrevistas que la incidencia de la tesis de grado se extiende más allá de las puertas de la institución académica, reorganizando muchas veces la lista de prioridades de la vida cotidiana de los estudiantes. No nos referimos solamente a sus dimensiones más urgentes, como la obtención del título que condiciona la inserción en determinadas áreas de desempeño profesional, sino también a cuestiones que entran en la pequeña logística de la vida diaria y las relaciones interpersonales. Esto permitiría explicar, por un lado, por qué la elaboración de tesis de grado aparece en el discurso de nuestros estudiantes como un proceso fuertemente traumático y, además, las posibles razones por las cuales suele aplazarse su inicio hasta las etapas finales del plan de estudios. Hay que introducir algunas observaciones de tipo sociológico: tenemos una matrícula con una extracción social predominantemente de clase media, casi todos nuestros estudiantes trabajan y estudian al mismo tiempo; muchos de ellos, al momento de comenzar la tesis de grado, se mantienen ya por sus propios medios, sin depender del sustento parental, y una buena parte continúan especificando su perfil profesional en “ámbitos de formación complementaria”. Este es el cuadro que mostraba el estudio encabezado por Julio Testa y que los resultados parciales de los cuestionarios vendrían a consolidar. La universidad pública no puede desconocer esta

situación de hecho, algo que Rodolfo Ramos (Ramos, R., 2002), director de este trabajo, ya había apuntado:

Sin embargo esta profesión de fe académica se interrumpe al advertir la necesidad de reconocer otras vocaciones, las que motivan a buscar en la Universidad conocimientos para la vida fuera de los claustros: saberes practicables, y no preguntas interminables, saberes que valoricen la fuerza de trabajo (...nadie puede estar seguro de eludir la necesidad de venderla). Una posición de sujeto diferente, que no debería despreciarse ni identificarse lisa y llanamente con la demanda de recetas instrumentales y la consecuente obturación del pensamiento. Sería como asimilar necesariamente la posición de sujeto académico con la consabida torre de marfil.

Nuestro análisis, en consecuencia, procuró abordar la problemática de la tesis de grado en forma integral, vinculándola con determinados aspectos de nuestro plan de estudios y las condiciones materiales de vida de los diferentes actores académicos. Podríamos pensar el curriculum de nuestra Carrera como el “ambiente natural” de la tesis de grado, el lugar donde rastrear la gestación de muchas de las dificultades que los estudiantes están forzados a sortear a posteriori. Es muy significativo, entonces, que la mayoría de nuestros sujetos hayan indicado la escasa relación que encontraban entre sus tesis de grado y la orientación cursada. Asimismo, esta falta de relación percibida por los estudiantes se verificó, aunque en medida bastante menor, con las asignaturas del tronco común, principalmente en lo que concierne a la enseñanza de metodologías y herramientas de investigación. Tanto desde el punto de vista de la aplicación y utilización de determinados contenidos, como desde lo avanzado que se encuentra el estudiante en su formación de grado cuando se propone, al fin, encarar su tesina, la misma tiende disociarse de las instancias anteriores del curriculum. En particular, de las instancias inmediatamente anteriores, a saber: las orientaciones y el TAO. También en este sentido, la tesina representa una instancia sin precedentes. Pero no por tratarse de un dispositivo de enseñanza y evaluación imposible de equiparar a un parcial, un trabajo

práctico, una monografía o una mesa de finales, sino porque no ha logrado integrársela operativamente con las demás instancias del plan de estudios, más allá de las buenas intenciones.

De ningún modo hay que deducir de lo anterior que las tesinas no expresen nuestro plan de estudios o que lo expresen en forma inadecuada o defectuosa. Por el contrario, pensamos que lo expresan fielmente, con todas sus particularidades, es decir: en el ensamblaje muchas veces discordante de sus aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos. Las elecciones temáticas y de formato de tesina, de las que informan los cuestionarios, darían indicios para entender un poco más el vínculo tesina/curriculum. Aquí, entramos en un terreno más especulativo, pero: ¿qué debe colegirse de que la mayoría de las tesis de grado se presenten con el formato de “investigación”, con una fuerte impronta de la “semiótica estructural” y el “análisis de los discursos sociales”? y ¿cómo interpretar una proporción tan alta de tesinas producidas en equipo? Uno de nuestros entrevistados declaró que recurrir a lo que provisoriamente rotulamos como “análisis de los discursos sociales” da “seguridad”, en el sentido de que ofrece un juego de herramientas conceptuales de notable eficacia metodológica. Estamos tentados de aseverar que conceptos como “semiosis infinita”, “formación ideológica”, “gramática de producción”, “polisemia”, “significante vacío”, “marcas y huellas”, “circulación”, entre muchos otros, han logrado instalarse como parte de un lecto profesional, verdadero argot teórico de nuestro campo, cuya presencia en las tesis de grado podría desprenderse de su constante aplicación en los trabajos solicitados en las asignaturas, tanto como de su indiscutible utilidad práctica. En pocas palabras: frente al titubeo o la inseguridad metodológica, el estudiante recurre a las herramientas que conoce mejor, aunque no sean las únicas que tiene a su disposición.

La gran cantidad de tesis en equipo también podrían estar dando cuenta de cómo los estudiantes ajustan las disposiciones reglamentarias de la Carrera para facilitar el tránsito de la tesis de grado.

Las ventajas de una tesis con doble autoría son bastante claras, como se deduce por lo declarado en

una de las entrevistas: el acompañamiento de un par ayuda a sobrellevar las sensaciones de incertidumbre y soledad que acompañan la escritura de la tesina, alivianando el desafío individual y la cantidad de trabajo gracias a la distribución de tareas. No sabemos –conviene aclararlo aquí– qué ocurre con las tesis de grado dirigidas por dos tutores. (Este podría ser un punto interesante para investigar en otros posibles trabajos: qué se juega en la dirección de una tesis de grado desde el punto de vista del tutor). Parecería claro, por otra parte, que los aspectos de la tesis de grado relacionados con el tutor no son los que ocasionan más conflictos. De los cuestionarios, se desprende que la mayoría de los tesistas consiguió tutor para su tesis en tiempos más que razonables y que, salvo casos excepcionales, la relación tesista-director suele desenvolverse sin mayores sobresaltos. Los cambios de director de tesina no superaron el 10% de la muestra y, en líneas generales, los estudiantes describen su relación con los tutores en términos positivos.

Como señalamos en el *Marco teórico* de este trabajo, la tesis de grado puede entenderse como un proceso de integración de los contenidos del curriculum, expresando muchas de sus contradicciones constitutivas. Y no podría ser de otro modo en la medida en que el curriculum no es tanto un compendio abstracto de los saberes y competencias que hacen a un campo teórico, sino, como diría De Alba, una síntesis dinámica de las fuerzas que operan al interior de dicho campo, reclamando determinados espacios, alterando el equilibrio entre diversos tipos de capitales, la arena de enfrentamiento y negociación de grupos portadores de intereses sumamente diversos, incluso antagónicos. El surgimiento y la consolidación de una disciplina, cualquiera que esta sea, se dirime siempre en los términos de una lucha hegemónica, en la cual los diferentes sectores que aspiran a ejercer su poder en ese espacio todavía impreciso, maleable, pueden optar por establecer acuerdos provisionales que deriven en un estado del campo que resulte satisfactorio para la mayoría de los agentes que intervienen en él. De acuerdo con Jorge Rivera, y más recientemente, con Rodolfo Ramos, la comunicología se consolidó en nuestro país justamente en estos términos, dando a luz una serie de curriculums de aspiraciones casi enciclopedistas dentro de los cuales intentaron

convivir las más diversas líneas teóricas. Estamos frente a una larga historia que hace a esta tesis de grado pero de la cual esta tesis no se propuso dar cuenta. Sí intentamos presentarla como el gran telón de fondo donde debe proyectarse la problemática que estudiamos.

De la experiencia concreta de los tesisistas al planteamiento de nuestro curriculum, considerando las coordenadas epistemológicas del campo, el presente trabajo buscó añadir algunos elementos al repertorio de argumentos e interrogantes que circulan en torno a las tesis de grado en nuestra Carrera, pero la discusión está lejos de quedar agotada. Sin embargo, por el momento, hasta aquí ha llegado nuestra contribución.

Bibliografía

- AA.VV. (2004) *20 años de Comunicación. Viejos problemas, nuevas preguntas*. Cuadernos “EL MATE”. Buenos Aires: Publicación del Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Arias, C. (2003). *Trabajos finales: “una mar de contradicciones”*. Actas del Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información. Buenos Aires. Publicación en CD.
- Balsa, C. y Fernández, M. (2003). *El tesista y la tesis: la investigación como proceso integral en las carreras de sociales*. Actas del Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información. Buenos Aires. Publicación en CD.
- Banda Noriega, R., Ricci, S. y Ruiz de Galarreta, A. (2003). *La tesis: ¿un desafío para todos?* Actas del Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información. Buenos Aires. Publicación en CD.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2006). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires. (1ra Ed. 1964).
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2008). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires. (1ra Ed. 1973).
- Caletti, S. (1991). Profesiones, historia y taxonomías: algunas discriminaciones necesarias. *Diálogos de la comunicación*. N° 31. Septiembre. 1991.
- Campagna, M. (2003). *El recorte del problema*. Actas del Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información. Buenos Aires. Publicación en CD.
- Carlino, P. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura: Valparaíso.
- Carlino, P. (2005a). *¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos*. EDUCERE. Trasvase de lo publicado. Año 9. N° 30. Pág. 415-450.
- Carlino, P. (2005b). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Carrera de Ciencia de la Comunicación. (1999). Reglamento de tesina (Resolución 2344/99). Facultad de Ciencias Sociales. UBA.

- Cejas, M. (2007). *Lo que la sociología nos legó: hacia una historia de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA*. Memorias de las XI Jornadas Nacionales de Investigadores de Comunicación. Universidad de Cuyo: Mendoza.
- Centro de Estudios de Opinión Pública. (1992). *Relevamiento entre estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires.
- Coria, D. (2007). *Tesis: ¿un producto de integración?*. Actas del 3º Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información: Buenos Aires. Publicación en CD.
- Cuetara, J. y LeCapitaine. (2004). *La Escritura de la Tesis y el Ambiente Doctoral*. Boston: Journal of education. Vol. 112. Nº 12. Pág. 16-27. (Traducción: Ing. Carlos Martínez Piña.)
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores: Buenos Aires.
- Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. (2006, Septiembre). *La tesina de grado: su lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Autor. Disponible en: <http://comunicacion.fsoc.uba.ar/discusiontesinas.doc>
- Díaz Larrañaga, N. (2005). *Tesis: investigación y producción en el área de comunicación*. Actas del 2º Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información: Buenos Aires. Publicación en CD.
- Echevarría, H. (2005). *Marco teórico y metodológico para la indagación de los procesos de investigación en alumnos universitarios*. Actas del 2º Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información. Buenos Aires. Publicación en CD.
- Echevarría, H. y Silva de Ducuron, N. (Comp.). (2009). *Motivación y teorías implícitas en actividades de investigación de alumnos universitarios*. Río Cuarto: Editorial Fundación UNRC. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Eco, U. (2003). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Biblioteca de Educación. Barcelona: Gedisa Editorial. (Versión original 1977).
- Errobidart, A. (2003). *Reflexiones en torno a las intervenciones pedagógicas del tutor de tesis*. Actas del Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información: Buenos Aires. Publicación en CD.
- Errobidart, A. (2005). *Currículum y trabajo final de integración (TFI): diseños, procesos y prácticas*. Actas del 2º Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información: Buenos Aires. Publicación en CD.

- Follari, R. (1997). *El planeamiento curricular en la era del pragmatismo absoluto*. Revista de Educación. N° 312. Madrid. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003952.pdf>
- Follari, R. (2000). *Comunicología latinoamericana: disciplina a la búsqueda de objeto*. Revista Fundamentos de Humanidades. Universidad Nacional de San Luis. Año I. N° 1. Disponible en: <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista5/forum%205-3.htm>, http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1280514&orden=63708, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18400104> y <http://tecno.unsl.edu.ar/wordpress/wp-content/pdf/notasparapensarelcampo/referentes/follaridos.pdf>
- Follari, R. (2005). La moldura en espejo: encrucijadas epistemológicas de las Ciencias de la Comunicación. *Portal de la Comunicación. InCom. UAB*. Enero 2005. Disponible en: http://www.portalcomunicacion.com/esp/aab_txt_det.asp?id_tl_temes=12
- Follari, R. (2007). *La formación imposible*. Memorias de las XI Jornadas Nacionales de Investigadores de Comunicación. Universidad de Cuyo. Mendoza. Disponible en: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2619-1.pdf>
- Fuentes Navarro, R. (1991). *Prácticas profesionales y utopía universitaria: notas para repensar el modelo de comunicador*. Diálogos de la comunicación. N° 31. Septiembre. 1991.
- Fuentes Navarro, R. (1992). *El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina*. Diálogos de la comunicación. N° 32. Marzo. 1992.
- Fuentes Navarro, R. (1999). La investigación de la comunicación en América Latina: condiciones y perspectivas para el siglo XXI. *Diálogos de la comunicación*. N° 56. Octubre. 1999.
- Fuentes Navarro, R. (2000). La formación universitaria de profesionales de la comunicación y su renovación como proyecto social. *Diálogos de la comunicación*. N° 59-60. Octubre. 2000.
- García, A. (2003). *Tesis: ¿estrés o aprendizaje generalizador? Valoración integral en estudiantes de psicología*. Actas del Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información. Buenos Aires. Publicación en CD.
- Garde-Hansen, J. y Calvert, B. (2007). *Developig a research culture in the undergraduate curriculum*. Vol. 8. (2: 105-116). SAGE Publications.
- Giordano, M. y Silva, O. (2007). *Asignaturas pendientes. Temas no resueltos en la enseñanza de la comunicación*. Memorias de las XI Jornadas Nacionales de Investigadores de Comunicación. Universidad de Cuyo: Mendoza.
- Gogorza, L. (2007). *Tutores-docentes: formadores del recurso humano*. Actas del 3° Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información: Buenos Aires. Publicación en CD.

- Guber, R. (2008). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós: Buenos Aires.
- Iturralde, M. y Lingeri, D. (2009). *Tesis de comunicación social: la producción de la transgenie*. Actas del Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información. Buenos Aires. Publicación en CD.
- Lea, M. y Street, B. (1998). *Student Writing in Higher Education: an Academic Literacies Approach*. Studies in Higher Education. Vol. 23, Issue 2, págs 157-172. Londres. Disponible en: <http://www.kent.ac.uk/UELT/academic-practice/docs/studwritinginhe.pdf>
- Lea, M. y Street, B. (2006). *The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications*. Theory Into Practice, 45, pp. 368.377. College of Education and Human Ecology. Ohio State University. Disponible en: <http://dudding.net/readings/al2.pdf> y <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/22i.pdf>
- Lezcano, M. (2005). *El tesista y su difícil pero enriquecedora tarea: reflexiones desde la práctica*. Actas del 2º Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información. Buenos Aires. Publicación en CD.
- Massuco, B. (2003). *El tutor, ¿es un acompañante?*. Actas del Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información: Buenos Aires. Publicación en CD.
- Massuco, B. (2005). *¿Cuándo se comienza a elaborar un trabajo final? Influencia de la formación en la integración*. Actas del Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información: Buenos Aires. Publicación en CD.
- Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesistas: lecciones de enseñanza – aprendizaje*. Colección Ciencias Sociales. Buenos Aires: Espacio.
- Mercado, S. (1990). *¿Cómo hacer una tesis, tesinas, informes, memorias, seminarios de investigación y monografías?*. México: Limusa.
- Migliorati, M., Souza, M. y Vidarte Asorey, V. (2008). *Representaciones de tesistas sobre la tesis. El caso de la facultad de periodismo y comunicación social, UNLP*. XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación (REDCOM). Rosario. Disponible en: http://redcomunicacion.org/memorias/p_jornadas_p.php?id=444&idj=4
- Orozco Gómez, G. (1994). *Comunicadores hacia el año 2000: desafíos pedagógicos de su formación*. *Diálogos de la comunicación*. N° 39. Junio. 1994.
- Otrocki, L., Vestfrid, P. y Angona, J. (2008). *Tesis en comunicación: las prácticas de investigación en los estudios de grado (UNLP, UBA y UNR)*. XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Rosario. Disponible en: http://www.redcomunicacion.org/memorias/p_jornadas_p.php?id=290&idj=4

- Quiroz, T. (1991). Los comunicadores sociales: ¿entre la crítica y el mercado?. *Diálogos de la comunicación*. N° 31. Septiembre. 1991.
- Ramos, R. (2002). *Intelectualidad en lugares críticos. (¿Quiénes somos?)*. Primer Encuentro Argentino de Carreras de Comunicación Social-FADECCOS. UNICEN: Olavarría.
- Ramos, R. (2004). *Propuesta para el Taller de Tesinas*. Mimeo. Inédito.
- Ramos, R., Kozodij, M., Duhalde, S. et alt. (2006). *El campo comunicológico: genealogías, pertinencia, formas de legitimación e identidades intelectuales*. X Jornadas de Investigación en Comunicación. Red Nacional de Investigadores en Comunicación. Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. UNSJ: San Juan.
- Ramos, R. (2007). *Institucionalización de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA): acerca de las heteronomías y el estatuto disciplinario*. Documento de Investigación del Grupo de Trabajo “Genealogías...”. Buenos Aires. Mimeo.
- Ramos, R. (2009). *Investigación y producción en Comunicación: grados y modos de formación de un campo disciplinario comunicológico en dos Carreras de la Argentina (UBA-UNICEN)*. Proyecto 03 / F142- UNICEN. (En curso.)
- Restrepo de Guzmán, M. (1989). El diseño curricular en las facultades de comunicación social. *Diálogos de la comunicación*. N° 23. Marzo. 1989.
- Ritterstein, P. (2008). *Tesinas y tesistas: modelo para armar*. Tesina de grado de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Tutor: Juan José Ferrarós.
- Rivera, J. (1987). *La investigación en comunicación social en la Argentina*. Puntosur Editores: Buenos Aires.
- Rivera, J. (1997). *Comunicación, medios y cultura. Líneas de investigación en la Argentina. 1986-1996*. Ediciones de Periodismo y Comunicación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad de La Plata.
- Roffo, P. (2007). *Pensar lo vivido como tesista; vivir lo pensado como tutor*. Actas del 3° Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información: Buenos Aires. Publicación en CD.
- Sabino, C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Caracas: Editorial Panapo. Disponible completo en: <http://www.abcdatos.com/tutoriales/tutorial/z4758.html>. O bien, capítulos 6 y 7, disponibles en: http://www.perio.unlp.edu.ar/seminario/nivel2/nivel3/textos_actualizados_2008/Sabino%20Capitulo%206%20y%207.pdf
- Sanahuja, S. (2003). *Contactos y distancias: acerca de límites y categorías cuestionados pero no tanto*. Actas del Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información. Buenos Aires. Publicación en CD.

- Sarrot, E., Bartolini, A., Braida, R. et alt. (2007). *¿Qué es esa cosa llamada tesis?. La construcción de la trayectoria de los alumnos en el proceso de tesis de grado* Actas del 3º Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información: Buenos Aires. Publicación en CD.
- Testa, C. et alt. (1992). *Reflexión crítica de los alumnos de Ciencias de la Comunicación próximos al egreso: aportes para una mayor comprensión de la problemática académica-profesional universitaria en la Facultad de Ciencias Sociales*. Facultad de Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación. Universidad de Buenos Aires.
- Todd, M., Smith, K. y Bannister, P. (2006). Supervising a Social Science Undergraduate Dissertation: Staff Experiences and Perceptions. *Teaching in Higher Education*. Vol. 11. N°2. pp. 161-173. Sheffield Hallam University: Reino Unido. Disponible en: <http://www.socscidiss.bham.ac.uk/documents/Dissertation%20paper2005FINALFINAL.pdf>
- Valesi, E. (2009). *La tesina, ese oscuro objeto de la comunicación (Diario de un tesista)*. Actas del Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información. Buenos Aires. Publicación en CD.
- Vassallo de Lopes, M. (1999). La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. *Diálogos de la comunicación*. N° 56. Octubre. 1999. (Traducción: Ana María Cano C.).
- Vassallo de Lopes, M. (2000). El campo de la Comunicación: reflexiones sobre su estatuto disciplinar. *Oficios terrestres*. V.7/8. pp.74-8. La Plata. (Traducción: Lic. Alfredo Alonso). Disponible en: <http://tecno.unsl.edu.ar/wordpress/wp-content/pdf/notasparapensarelcampo/referentes/inma.pdf>
- Willison, J. y O'Reagan, K. (2007). Commonly known, commonly not known, totally unknown: a framework for students becoming researchers. *Higher Education Research & Development*. Vol. 26, N° 4, Diciembre 2007, pp. 393-409.

Anexos

Entrevistas

Investigación: Etapa cualitativa.
Fecha: martes 16 de junio de 2009.
Entrevistado: J.
Orientación en políticas y planificación.

Situación. No llegó a cumplir con el plazo de cuatro años para entregar su tesina. Tiene todas las materias cursadas y aprobadas. En el futuro inmediato retomará su tesina.

Te voy a pedir que me cuentes si alguna vez encaraste la tesina y tu experiencia en líneas generales.

Lo primero es que me costó mucho, dada la multiplicidad de la carrera, el tema y también que hay una especie de imperativo que es el recorte. Y entonces es como que uno por ahí quiere hacer grandes temas y después descubre que tiene que ir a una especie de mundo micro y dice: “no, hay que recortar, recortar, recortar”. Bueno, hasta que después surgió un tema por cuestiones que me interesaban que está vinculado a la historia de los medios. ¿No sé si te lo digo?

Sí.

Es sobre una revista, la revista *Contorno*. Y, bueno, nada, también elegí ese tema porque digo “bueno, así la hago y listo”. Es una especie de deuda....

Y cómo fue la onda, ¿estabas terminando la carrera? ¿Tanteaste diferentes temas? ¿Cómo fue que llegaste...?

Sí, me faltaba una materia que la estaba cursando y ahí se dio la elección del tema.

¿Encontraste tutor enseguida...?

Y tutor, primero había elegido una tutora externa, por la metodología más que nada, que era R., ella, digamos, era una suerte de experta en el tema genealógico foucaultiano, pero bueno se cayó. Después busqué para hacer una tesis menos filosófica y más que tenga que ver con la historia de los medios y ahí investigué un poquito, si se quiere, y uno de los profesores que no me acuerdo quién es me dijo que N. podía ser útil para eso y ese supuestamente es mi tutor. Aunque todavía la tengo parada.

Claro, la tenés en stand-by. ¿Cuánto hace que la colgaste?

Desde diciembre. Estamos en junio y es de diciembre. Pero porque se me venció.

¿Se te venció qué, el TAO?

Se me venció el plazo, claro. El plazo de los cuatro años del TAO se pasaron, se me venció, me anoté en la comisión “fantasma”, que le dicen.

O sea, vos habías hecho el TAO, pasaron 4 años y no habías terminado la tesina.

Ni siquiera había empezado, digamos. O sea, había empezado a leer algo, a considerar los materiales, a tomar nota, apuntes, pero bueno, después como que lo cotidiano... Por eso es que empecé a pensar que estaría bueno que la tesina misma fuera una materia, porque un problema

general que todos los alumnos de Comunicación tenemos es la inconstancia o, al menos, en mi caso, seguro. Pero a mucha gente le pasa. Yo tengo un amigo que también hace como tres o cuatro años que está con la cosa.

Dando vueltas ahí...

Sí, y tiene el tema, tiene entrevistas, tiene esto, tiene lo otro, pero está ahí, no avanza.

Y vos hasta dónde habías llegado.

No, yo, la primer lectura del material, la revista... Y lo que me dijo N. es que lo primero que tenía que hacer era el índice, un índice futuro de la tesina, para ordenar, digamos, el tema. Después me dijo que empiece a escribir también, que no relegara el tema de la escritura y, después, a fichar, que es lo que concretamente más hice y que eso sí, es un trabajo que ya tengo hecho...

Tenés los textos ordenados.

Digamos que una lectura ordenada es así: el fichaje era leer, después anotar las preguntas que me disparaba, las posibles citas ya anotarlas en un Word, para después no volver a hacer ese trabajo. Y después, toda la escritura que eso me podía llegar a disparar en ese momento. Después, obviamente, en la perspectiva uno retoma y cambia. Pero eso digamos es lo que tengo hecho.

¿Y cómo fue? ¿Te frenó algo en particular, fue la misma dinámica de tu vida o llegaste a un punto que dijiste “no sé qué hacer”...?

Yo supuestamente ahora la voy a retomar, pero... a ver... Sí, es como que la dispersión en que se encuentra uno hace que la tesis no sea algo central. Por eso el plazo de cuatro años es como muy abstracto para el alumno y eso hace que la tesis no sea una urgencia. Nosotros, comunicadores, la verdad que no tenemos que estar recibidos. O sea, sí, pero legalmente podemos ejercer nuestra profesión sin título.

Claro, no es que hay una especie de colegio, comité que...

Sí, no es como un abogado que si no tiene el título lo meten preso. Esas son como todas trabas invisibles pero que evidentemente operan a la hora de hacer la tesis.

Y me habías dicho que habías empezado con un tema y después lo cambiaste, como que fuiste a algo más específico.

Sí, aparecieron como supuestos temas. Por ejemplo, no sé, uno de los temas que se me habían ocurrido, como se te ocurren miles, era hacer una tesis sobre Feinmann y las polémicas en la Argentina. Me parecía un tema interesante pero después no sé, como que ciertos comentarios, que ese tipo de autor en la Academia no era bien visto, son como cosas que te van frenando. Y después apareció un tema más concreto, más instrumental en algún punto que es hacer la historia de una revista y que tiene que ver más con la Carrera, que se yo. También, el tema que yo elegí me gusta, obviamente, pero hay poco escrito. Y eso me da más ganas de hacerlo para que uno después se convierta en bibliografía, digamos.

¿Cuál sentís que es la relación entre lo que vos empezaste hacer y la formación que tenías? ¿Tomaste el marco teórico o el estado del arte de alguna materia? ¿Cómo te manejaste con lo que vos ya tenías en tu bagaje y el laburo de tesina, específicamente?

Por ejemplo, Comunicación III es muy importante para hacer la tesis, cursar al menos el primer cuatrimestre que es metodológico resulta muy importante. Pero no porque uno vaya a aplicar eso, sino porque en ese tipo de materias y en esa materia en particular uno toma conciencia de que lo metodológico es quizás lo más importante de todo. O sea, no es una mera forma, sino, como la misma palabra “método”, es el camino que uno va a seguir para llegar adónde quiere o adónde uno, supuestamente, cree que va a llegar. Y después, la formación no sé. Sí, sirve, evidentemente. Porque más que uno acordarse de las referencias o conocer los autores, lo que te da, para usar una palabra que no me gusta, es una especie de “marco mental” si se quiere o una posibilidad de pensar las cosas. Más que nada eso. Y después bueno, obviamente, conocer distinta bibliografía, autores que te van a servir.

¿Incluso, por fuera de lo que te daba la Carrera?

Y la Carrera, si bien está muy buena, tiene cierto déficit por ejemplo en lo que es el ámbito filosófico. Parece una tontera, pero a la hora de encarar un trabajo como una tesina, que no es un trabajo práctico, es un trabajo un poco más serio, y ahí es como que se notan los baches. Nosotros vemos corrientes, etc., pero como que se terminan haciendo laburos más técnicos de análisis semiótico, que es aplicar cierta categoría y listo. Y eso parece una cosa más mecánica que... O sea, no sé cuánta elaboración... No es que estoy desvalorizando eso, pero ¿cuánta elaboración hay en eso?

¿Y tu tesina cómo iba a estar estructurada? ¿Iba a ser un análisis de contenido de *Contorno*? ¿Cómo te la planteaste? ¿Qué era lo que tenías en mente hacer, específicamente?

Y por un lado, sí, obviamente, el contenido. También, la inserción de la revista teniendo en cuenta, pero pasa que eso no lo tengo muy en claro... A ver, teniendo en cuenta cómo irrumpe *Contorno* en la producción de los discursos de esa época, porque además se plantea como una ruptura en sí misma con la tradición martinfierrista y después sí, el análisis de contenido me parece importante, porque de hecho, nuevos contenidos, los contenidos también forman parte de un movimiento político. Igual, ciertas lecturas, por ejemplo, *La arqueología del saber*...

Yo también la estuve leyendo para mi tesis...

Claro, porque, de última, es una historia intelectual. Yo, porque no tenía... pero eso no sé si es un prejuicio mío o, quizás, un error... no tenía ganas de... A ver, la teoría como una caja de herramientas es uno de los presupuestos implícitos de los que parto, pero no quería agarrar a Bourdieu.

¿Por qué?

Porque me parece, no sé, como muy estructurado. Pero no sé si es un error mío, quizás, deba tomar ese camino, porque de hecho sirven los conceptos de campo, capital, habitus, etc., etc. Y después, como yo te decía la lectura de *La arqueología del saber* es interesante porque problematiza toda una serie de nociones como es el tema de la continuidad, la tradición, la influencia...

Las unidades de discurso...

Que específicamente tienen que ver con, por ejemplo, historizar una revista. Ahora, lo que me planteaba el tutor era que el marco teórico no era tan importante, al menos a priori, sino que me decía: “no, vos tenés que agarrar y empezar, empezar a hacer, y después eso lo ponés de última”. Por eso, entonces, ahí también, uno entra en cierta ambigüedad porque dice estoy dando pasos o escribiendo sobre el tema, pero después resulta que no sé qué marco teórico elijo.

Estabas avanzando en un territorio que no conocías muy bien.

Claro, un poco a ciegas, digamos. En eso sí, creo que el alumno se siente más sólo, digamos. Por eso, también, la recurrencia a la herramienta semiótica, eso da una seguridad, hay una especie de cierre porque uno dice “listo, aplico esto para analizar el diario X y ya está”. También hay poca innovación. Uno, porque quiere hacer una tesis... no vas a hacer diez tesis, vas a hacer una y querés hacer algo más o menos interesante, que se juegue algo, no se sabe qué, pero algo.

Che, ¿y qué orientación hiciste?

Políticas y planificación.

¿Y en algún momento pensaste hacer la tesina, como sugiere la carrera, en el marco del TAO de la orientación o, tal vez, incluso, tomando contenidos de la orientación? ¿Sentís que la orientación te perfiló para un lado?

Eh, en algún momento, pensé hacer algo. Pero lo que pasa es que yo la orientación la hice porque no consideré que estaba bueno hacer periodismo, que es algo que me gusta. El periodismo es algo que se ejerce y punto, cualquiera es periodista, con un poco de práctica y sabiendo los formatos, ya está. Se es periodista, te pagan mal por eso y listo. Pero en cambios, en Políticas y Planificación, tenés que cursar eso, para saber qué eso. Y por ahí, estaba la idea de hacer algo respecto de eso, pero no es algo que se me va la vida. O sea, si uno es muy instrumental, sí, porque de tal cosa, no hay bibliografía y entonces, generar algo de bibliografía. Qué se yo, una de las ideas que se me habían ocurrido era, por ejemplo, hacer filosofía de las instituciones, qué había sobre eso, una cosa así, pero era todo muy vago, también.

Y eso lo descartaste...

Sí, pero también porque los temas de la orientación tampoco eran sentidos como propios. Después de una formación como la que tenemos nosotros hacer, no sé, algo institucional, la verdad no era muy apasionante. Esa es la verdad.

¿Una formación de qué tipo? ¿Cómo ves la formación, en relación con lo que decías: la tesis y la orientación?

Nosotros tenemos mucha carga teórica, muy interesante, que nos lleva a poder posicionar lo que podemos llamar nuestro pensamiento, nuestro punto de vista de diferentes formas, por la multiplicidad de autores y de orientaciones y de cátedras que tenemos. Desde Diseño gráfico, hasta Cultura popular, hasta Informática, hay tenemos un espectro muy amplio y muy interesante y muy rico de lo que se puede llegar a desarrollar como escritura nuestra. Pero la orientación en ese sentido es absolutamente vacua, porque las teorías de las políticas institucionales es directamente mínima, hay poco desarrollo y lo que hay son más guías metodológicas para aplicar en las instituciones que otra cosa digamos. Entonces, por eso tampoco la teoría institucional es muy interesante, digamos. Es más, es poco interesante.

¿Y cómo tenés pensado seguir ahora con tu tesis? ¿Tenés pensado encararla en el futuro inmediato, estás viendo? ¿Después de que se te venció el TAO que hiciste?

Me anoté en la comisión “fantasma” y ahora tiene que pasar este año, tiene que pasar un año para que vos puedas presentarla. La idea es retomarla ahora en lo inmediato, o sea, empezar con la

lectura, o sea, hacer la lectura del material, pero lo que menos tengo en claro son los presupuestos teóricos que van detrás del análisis del material, eso es lo que más conflicto me trae.

O sea, lo más problemático para vos sería el marco teórico...

Y sí.

Más que por ahí las elecciones metodológicas o el estado del arte.

Sí, porque el estado del arte es más bien un compendio. Pero después, a ver, yo creo que en lo que es una tesina de la historia de los medios, uno puede prescindir de la teoría francamente, así directamente. Pero yo tampoco quiero como desperdiciar la oportunidad para meter aunque sea un mínimo bagaje teórico, ya te decía. Puede ser un aporte de Foucault, puede ser un aporte de Raymond Williams, con el texto de *Marxismo y literatura* que es muy interesante para revisar

Lo emergente, lo residual, etc.

Claro, y habría que ver cómo se puede operar con esas nociones en el marco de una tesis así. El tutor en este sentido, por eso, estuvo como un poco lejano. Para él era más escribir la historia de una revista que, quizás sí, quizás sea así, es menos problemático, pero bueno. Pero esos conceptos, evidentemente, van a tener que estar mechados en contar esta historia. En realidad, más que como un marco teórico que anteceda a la historia. Mientras uno va construyendo ese relato, porque de última la tesina es un relato que uno construye, en eso, van mechadas toda una serie de nociones y habría que ver esas nociones y esos autores que uno elige cómo conviven, si pueden convivir, porque si uno elige X no puede elegir Y quizás y después lo metodológico se tiene muy en cuenta.

¿Por qué podría haber contradicciones?

En sí, más que contradicciones, el tema es que no pueden convivir distintas tradiciones. O sea, si elijo Williams, quizá no pueda elegir a Bourdieu y si elijo Bourdieu quizás no pueda elegir a Foucault. Entonces, hay que ver qué amalgama pueda llegar a salir de eso. Y esto es muy importante, porque una de mis sensaciones, pero es una sensación, claro, o sea, que no está comprobada, es que lo metodológico para el tipo que va a leer la tesis es tan o más importante que el contenido mismo, como si el contenido fuera algo casi accesorio, porque el ojo está más puesto en cómo se ha fabricado lo que se presenta que, justamente, en lo dicho.

Más en cómo se implementa la investigación y eso.

Claro, después si a la revista le pasó tal cosa, son datos, casi anécdotas. Pero lo metodológico aparecería como muy importante. Pero es una sensación.

Y esa sensación o esa idea de dónde te vino.

De correcciones de otras tesis.

¿Viste correcciones, revisaste otras tesis?

No, no, de compañeros que le han recalado este tipo de cosas. Pero también, como el “corrector” de la tesis es una variable, pero es una variable casi aleatoria. Una cosa que genera mucho malestar, igual que en los finales es que uno nunca sabe qué va a pasar. Si bien eso está bien, pero tiene que ver más con la perspectiva del que la lee que si no le gusta el tema o le aburre el tema, quizás eso perjudique a la tesis. Entonces, eso es un problema, casi un problema institucional que tenemos.

Vos sentís (y aparentemente, eso es lo que te dicen los compañeros y demás) que no habría un criterio unificado de corrección, para ponerlo en pocas palabras.

Exactamente, por eso hay toda una especie de manto de incertidumbre a la hora de ir a rendir un final o en la corrección de la tesis. O sea, no puede ser que estemos sujetos al humor de tal profesor o que le guste tal o cual tema o que ese tema ya lo haya visto. O seas, es un problema grave, muy grave, porque yo conozco casos que cierto tutor ha dicho “que no la corrija esta persona en específico porque va a perjudicar la tesis”. Es un problema importante para el alumnado, porque la Academia en ese sentido como que temblequea absolutamente. Cierta libertad está como coartada y eso es grave, es muy grave.

¿Y percibís algo más en relación con la tesis, aparte de este problema?

Y que nadie sabe qué hacer en realidad. Muchos optan por hacerla de a dos, para tener una especie de imperativo hacia otro para hacerla, se tarda mucho, muchísimo, no se sabe qué elegir, se termina eligiendo cualquier cosa, hay tesis que yo he visto que son impresentables, son cuarenta páginas a doble espaciado que son cualquier cosa. Está bien, cada uno hace lo que puede, no es que uno esté jugando eso, pero son cosas que aparecen, que están ahí. Es un accesorio la tesis, no tendría que estar, no tendría que ser obligatoria, directamente.

¿Y por qué la sustituirías?

No, no, tiene que ser una opción, una opción de la Carrera. Porque ¿cuál es la justificación de la tesina en esta Carrera? Una carrera que es absolutamente abundante en multiplicidad de contenidos, esquemas, líneas de pensamiento, profesores, alumnos de toda clase con distintas expectativas, hay cuatro orientaciones...

Cinco.

Hay cinco orientaciones, bueno. Yo no digo que no tiene que estar, porque yo quizás optaría para hacerla, pero que aparezca esto como una obligación. Y con la experiencia se ve que claramente es más un obstáculo para recibirse que otra cosa. La experiencia nos dice eso, hay que ver si la experiencia tiene razón, pero evidentemente la tesis trae muchas dificultades. Pero más que nada porque no está instrumentada como una materia, tendría que ser una materia en la que uno cursa y va desarrollando con profesores, con distintos compañeros que van teniendo la experiencia de elaboración de ese trabajo.

Bueno, pero si mal no recuerdo hubo... ¿qué fue, en el 2003, algo así, un seminario? Ahora la dirección de la Carrera está organizando encuentros.

Está bien, está bien, pero si la tesis aparece como obligatoria, que también aparezca una materia obligatoria para la tesis, porque yo, por ejemplo, no curso ya, ¿me tengo que enterar cómo? Si me cruzo con alguien de casualidad, entendés. Además, el seminario que es más libre o los encuentros no generan una obligación. Tiene que ser una materia en la que vos tengas faltas, tengas que ir a cursar. Como que somos hijos del rigor en ese sentido. Es un problema eso.

Volviendo, vos ¿te planteaste laburar en la tesis cuando te faltaba una materia? ¿O ya venías pensándola?

Uno ya lo viene pensando, pero, por eso, porque uno no tiene cierto apuro, o está más pendiente de preparar tal final o eso, son cosas que siempre se terminan postergando. Yo por eso digo lo de la

obligación, de que la institución tenga que obligarte. Parece terrible, pero es así, porque las condiciones de vida de los alumnos son muy dispersas, muy fragmentadas y entonces eso hace que una cosa que se deja librada al alumno no esté en la centralidad del alumno. El alumno se fija en lo que cursa en el momento y qué se yo.

Se imponen otras prioridades, decís.

Claro, siempre lo urgente se antepone a lo importante, para usar una frase remanida.

Y en tu caso que fue lo urgente. ¿Qué se interpuso?

Y, porque yo estaba cursando y en medio empecé otra carrera para completar la formación filosófica que la Carrera no tenía digamos.

¿Qué fue...?

Profesorado de filosofía.

¿Y vos te decidiste a hacer el profesorado de filosofía para tapan los baches de la Carrera o quizás la Carrera te disparó un interés, no sé?

Las dos cosas, de hecho. Porque, o sea, cursar Informática y sociedad te deja toda una serie de interrogantes sobre toda una serie de temas, igual que Diseño gráfico que uno no termina de cerrar. En un teórico, uno no puede analizar o comprender profundamente, no sé, las cuatro causas que menciona Aristóteles en la *Metafísica*. Es como muy pobre. Y si uno quiere tener una formación más o menos serie y bueno, evidentemente, la Carrera no te la da, hay que buscar otros caminos. Pero por eso, eso ayuda a que uno después pueda llegar a pensar los problemas un poquito más profundamente con cierta formación filosófica, que es como que te da cierta versatilidad, que la Carrera misma es muy versátil y muy bueno en eso, pero quizás le falta un poquitito, aunque sea una Introducción a la filosofía le faltaría, porque, de hecho, vemos filósofos todo el tiempo, pero no estructurado de una forma... O sea, está bien, ahí está P.C.P.C., pero se necesitaría un poquitito más de estructura.

Falta estructurar los conocimientos, dirías vos.

Sí, más que estructurarlos, ordenarlos de cierta forma, si bien todo orden sabemos lo que implica. En el sentido, de que siempre hay una intencionalidad que no la podemos saber. Pero, aunque sea, tener un mínimo relato de la historia del pensamiento. Por eso, repito, si bien está la materia Principales corrientes del pensamiento contemporáneo, falta algo, como una materia anterior a esa que ordene un poquito más. O seas, a título informativo, un poco, también, más que formativo. Porque nosotros vemos estructuralismo, estructuralismo, estructuralismo, pero no sé hasta qué punto sabemos qué es y el postestructuralismo, menos.

¿Qué relación ves, si es que ves alguna, entre la formación de grado, los perfiles de egresados y la tesina? ¿Creés que eso en algún punto se cruza, creés que está desvinculado, sentís que vos te fuiste orientando hacia un perfil a medida que ibas cursando y la tesina cimentó eso o no?

Evidentemente, hay un perfil del comunicador. Lo que pasa es que es un terreno tan amplio el de la salida laboral, si es que hay que tener salida laboral de esto...

Es otra pregunta.

Y no se sabe. Por eso lo bueno de nuestra Carrera, como dice todo el mundo, es que sirve para todo y para nada. Entonces, eso te da cierta versatilidad para trabajar en una producción de contenidos de un noticiero, para trabajar en la parte institucional de una empresa, para trabajar como periodista, para trabajar de cualquier cosa. Entonces, ¿cuál es el perfil? Y el perfil es, justamente, la multiplicidad absoluta de ese tipo. Es como el artista, ¿de qué vivís? Y... de lo que se puede. O sea, le falta institucionalidad al comunicador. La tesina también forma parte de la salida si se quiere. O sea, qué hizo uno en la tesina, cómo puede usufructuar esa cosa que uno ha hecho.

¿Y te lo planteaste eso alguna vez?

Sí, claro.

¿Y...?

Y porque uno también quiere publicarla. O sea, también está ese objetivo. Después, hay ciertas condiciones políticas. Siempre me acuerdo de una cosa que decía Mangone: “hacé una tesina de Clarín y jamás trabajarás en Clarín”. Y eso uno lo tiene en cuenta, porque ¿por qué no hay tesinas sobre los grandes diarios? Debe haber seguramente, pero no las hay tanto como tendría que haber. Yo tampoco me animo, tampoco me hago. Pero evidentemente, eso condiciona porque el mercado laboral es muy chico y eso que estamos en una ciudad grande. Los medios sabemos que son más máquinas de expulsar y de tomar gente temporariamente que otra cosa.

Lo último que te voy a preguntar es que me describas un poco las sensaciones que tuviste, casi vivencialmente, mientras elegías la tesina, empezabas a trabajar en ella, etc.

Está bueno, es una buena sensación. Es un camino, digamos, pedregoso. Uno no sabe adónde va a llegar realmente, es complicado saber eso. Al menos, a mí me pasa. Igual tiene cierta magia, si se quiere, y después lo bueno que tiene es que uno siente que está haciendo algo importante. En el sentido de que es como la cristalización de todos los años que uno ha pasado en la facultad que son muchos, porque son muchos años, la Carrera demanda muchos años de estar ahí, pero es bueno. Es un buen camino, pero con mucha incertidumbre. Porque ya te digo, es un trabajo que se hace en solitario o, al menos, yo elegí hacerlo sólo y es complicado. Me gustaría hacerla de a dos, también, pero hay que encontrar a alguien que le guste el tema.

¿Por qué decís que es complicado hacerla sólo, qué es lo que te parece más arduo?

Y... los tutores son ausencias, son una gran ausencia. Hay que encontrar tutor, los tipos no tienen tiempo, tienen mucha gente a su cargo, no hay tantos como parece, los que hay por ahí no te dan tanta pelota, algunos sí, otros no. Yo lo que he visto es que casi siempre te dan los mismos consejos. Igual, uno no tiene que depender del tutor. Yo tengo un amigo que está haciendo la tesis y me dice: “Yo voy a hacer lo que yo quiero. Te piden un recorte, el recorte lo hice yo. La tesis la hago yo, no la hace el tutor”. Y es una cosa que tengo que tomar más en cuenta.

Avanzar por tus propios medios.

Y porque se trata de eso. El tutor te puede referenciar un par de cosas, más del ámbito institucional, pero uno tiene que hacer lo que quiere, en el mejor sentido del querer, porque el que se rompe la espalda leyendo es uno. Y es un trabajo... Yo no sé hasta qué punto cuando hablamos de las correcciones se toma en cuenta todo el trabajo que uno metió atrás de eso. No sé que tipo de valoración hay de eso. O sea, no lo sé...

¿En la instancia final de corrección decís?

Claro. Es como el lugar del crítico. Hasta qué punto el crítico se pone en un lugar de criticar algo... Está bien, los tutores han hechos sus tesis, etc. pero como en los finales, no hay una empatía con el otro, no se dice "che, mirá lo que le costó a este tipo". Por eso, el alumno es un bastardo, en ese sentido.

Como que no tiene padre.

Y tiene tutor, no tiene padre. Por eso, es un trabajo solitario, evidentemente. El ámbito facultativo, tampoco es una comunidad, la de los comunicadores, con lazos tan fuertes. Bueno, como la sociedad en general, no tiene lazos fuertes, la facultad no puede ser la excepción. Y en ese sentido, es como que la tesis se hace una cosa de solos. De solos y de solas.

Investigación: Etapa cualitativa.
Fecha: miércoles 17 de junio de 2009.
Entrevistado: M.
Orientación en periodismo.

Situación. Egresado de la carrera en diciembre de 2008. Cumplió con los plazos de la tesina y obtuvo una calificación de 10.

Lo que te voy a pedir que me cuentes es, en líneas generales, tu experiencia con la tesina. Cómo la empezaste hacer, cómo te fue, qué sentiste...

Bueno, primero que nada, tuve la suerte de tener la beca estímulo, mientras estaba haciendo la carrera en el 2005, mientras la estaba cursando y pude empezar con un tema que elegí para el proyecto, para presentarme a la beca y gané la beca y pude laburar un año y medio con ese proyecto que fue el análisis de un corpus de notas de dos periódicos de la comunidad boliviana, acá, en Buenos Aires. O sea, que pude tener un año y medio de lectura y análisis de libros y bibliografía, vinculados a inmigración, sobre todo, y a cuestiones políticas relacionadas con Bolivia, que en ese momento estaba muy cercano el tema de la guerra del gas. Y mientras cursaba la carrera. O sea, que cuando terminé la cursada a mediados de 2007, pude retomar más o menos todo lo que había escrito, lo que había volcado y organizarlo. Me sentí de nuevo, tuve que volver a leer otras cosas y analizar otras cuestiones también del corpus más profundamente y pude ir estructurando todo lo que tenía escrito. Digamos que a la hora de la producción estrictamente de la tesina ya tenía como un bagaje y un envión importante, lo cual fue una buena ventaja. Pero como experiencia lo viví como una presión constante e importante, digamos. Tanto en el momento de la beca como a la hora de terminar con la tesina y entregarla, porque si bien la beca lo que te pedían era un informe escueto de ocho páginas, yo lo hice pensando ya en avanzar en el tema de la tesina, entonces, como que quise ya empezar a escribir en ese momento. Y bueno, como además, mi cursada fue larga, fueron siete años y medio más o menos, tenía como una presión de terminar rápido y entregarla. Así que en eso me sentía un poco presionado en cuanto a los tiempos, pero, digamos que... Y también sobre todo ya al final, a la hora de terminar de organizar la estructura de la tesina y dividir en introducción, marco teórico, la parte de análisis, las conclusiones, toda esa cuestión más estructural y formal, me generó muchas dudas y el acompañamiento del tutor fue muy esporádico. O sea, me acompañó, cuando le tuve que mostrar la tesina, la vió y me tiró varias puntas, pero no fue un acompañamiento constante y dinámico, pero bueno me las arreglé bastante.

Entonces, vos primero armaste este proyecto de investigación pensando en la tesis. ¿O te metiste en esto...?

No, me metí más que nada en el tema. Era un tema que en ese momento, el 2004, había pasado hacía un año y lo venía siguiendo y era un tema que me interesaba. Y fue también medio agarrado de los pelos. Tenía un mes para presentarme y fue lo primero que se me ocurrió, pensar en los migrantes como "sujetos subalternos", que eso era el proyecto UBACyT dentro del cual yo estaba y aparte tenía que presentar algo vinculado a eso. El proyecto UBACyT era más sobre feminismo y mujeres en la Ciudad de Buenos Aires, pero daba espacios a otros sujetos subalternos. Entonces, yo me agarré de eso para tomar a la población migrante boliviana acá. Y después conocí a otros compañeros que me dijeron que habían pegado también la beca y que habían aprovechado para utilizar ese informe o esa investigación para la tesina. Entonces, se me prendió la lamparita y aunque yo había pensado en otras cosas para la tesina, lo aproveché. No me voy a meter en otra investigación en el lapso de un año, cuando tengo todo esto ya hecho.

¿Y te sirvió la práctica de investigación del proyecto de UBACyT a la hora de encarar la tesis? ¿Fue como una experiencia, digamos?

Sí, sí, claro, ni hablar. O sea, yo estaba haciendo un informe que había pensado que iba a ser mucho más grande para entregar en la beca estímulo, pero ese año cambió el reglamento y te pedían un informe pedorro de ocho páginas. Más allá de las reglamentaciones, digo, yo creo que si te dan una beca, por más simbólica que sea, porque te pagaban doscientos pesos, creo, o trescientos, la Universidad se merece recibir algo un poco más elaborado que ocho páginas. Pero bueno, lo que tuve escrito que eran cincuenta páginas, me sirvieron para terminar redondeando en ochenta y cinco que fueron la tesina después, sin contar los anexos y eso.

¿Y cómo fue el salto de pasar de un proyecto de ocho páginas a una tesina de ochenta y pico?

Fue abrir un poco el abanico tanto de perspectivas, como de indagaciones, como de búsquedas. No me significó un esfuerzo mayor, yo ya venía con ese envión y fue, digamos, ampliar un poco el espectro de lo que había rastreado, darle un sostén más teórico, porque yo tenía más que nada citas del corpus y análisis míos propios, análisis más políticos y superficialmente semióticos, intentar darle un marco teórico que era lo que más me había costado de plasmar en papel, explicitar el marco teórico era lo que más me había costado hacer porque, digamos, me había guiado mucho por la intuición y por los recuerdos de lo que tenía aprendido en la Carrera. Pero lo bueno de haber hecho la beca, lo que me permitió, es que a medida que iba cursando, iba topándome con algunos textos que decía “esto me viene bárbaro” y ya había terminado la beca, estaba cursando y no me había puesto de nuevo con la tesina, pero ya sabía que iba a laburar sobre eso. Entonces, veía algo que me servía e iba de cajón para lo que iba a ser el marco teórico o lo que fuere, para el texto de la futura tesina. Eso fue una ventaja, también.

Vos decías que empezaste a profundizar en algunas puntas teóricas que ya tenías y en base a textos teóricos que veías en la carrera. Pero ¿qué fue a la hora de sentarte a escribir y trabajar estrictamente en la tesina lo que más te costó? ¿El estado del arte, el marco teórico...? ¿En qué lugar sentiste que debías hacer un laburo mayor?

Particularmente, esos dos que nombraste. Digo, de hecho, el estado del arte lo hice como un apéndice del marco teórico o de la introducción, ahora no me acuerdo. Voy a confesar que no fue lo más desarrollado de la tesina, terminaron siendo tres párrafos, creo, mi estado del arte y encima lo escribí sobre el final, la última semana, que medio me acordé y me dije “uuy, me faltó poner esto”. Pero también por otro lado, el tema que había seleccionado era muy particular dentro de lo que son los estudios sobre migración. No me iba a poner a escribir sobre todos los estudios que hay sobre migración porque son infinitos, pero lo mío era además un análisis de periódicos de una comunidad migrante en Buenos Aires. Entonces, tomé un par de textos que hablaban sobre la migración boliviana en la Argentina, los textos básicos y principales, tomé uno de Grimson que, me acuerdo, lo había leído ya para la beca, que era así como el más cercano en cuanto a lo que yo quería hacer y habré mencionado algún estudio sobre periódicos alternativos, pero la verdad que no le dediqué demasiado tiempo al estado del arte. Y el marco teórico también porque tuve que empezar a escribirlo teórico una vez que ya tenía todo el análisis hecho de alguna manera, o toda la lectura del corpus hecha aunque me faltaban todavía escribir las conclusiones o estructurar un poco mejor las conclusiones en base al marco teórico. Y además me compliqué un poco porque quise tomar muchos textos que había visto en la Carrera que tal vez eran contradictorios si uno lo veía así panorámicamente: autores como Verón, Voloshinov, Ford, Martini... Digo, eran textos que a simple vista parecía imposible ensamblarlos, pero al final pude hacer una especie de pulido y tomar algunas cuestiones... O sea, dividí el marco teórico según distintos ejes y pude meter a todos esos que quería meter, o que me servían.

Vos ahora estás haciendo referencia a lo que fue tu formación de grado y cómo tomaste elementos de diferentes materias, tal vez. ¿Cómo te manejaste con eso? ¿Te basaste en alguna materia y dijiste, por ejemplo, “las semióticas” para hacer los análisis de contenido? ¿Te apoyaste más en unas materias que en otras? ¿O creés que tu materia refleja toda o buena parte de tu formación?

Sería un poco pretencioso decir que refleja toda mi formación, pero tampoco me basé en una materia específica. Yo lo planteé como un análisis de discurso, pero no fue un estricto análisis del discurso, semiótico, sino que fue completamente “transdisciplinario”, que es una palabra comodín que sirve para decir bueno, agarré una visión antropológica, una postura más política y fue como un análisis diverso, si se quiere. Pero como te digo, tomé algunas cosas de Verón, tome algunas cosas de Voloshinov, hacían más a las cuestiones semióticas, tomé algunas cuestiones de Teorías del periodismo, que es una materia que no me gustó, pero me servían por el tema de que estaba analizando noticias del periódico, y tomé cuestiones más teóricas, como Althusser, que fue lo que más me costó meter, pero lo quería meter como fuera, a la hora de analizar el momento histórico que me tocó analizar, que fue el de la guerra del gas y cuestiones que tenían que ver con la sobredeterminación y eso. Y pude también engancharlo. Más todos los estudios antropológicos de Grimson como referencia directa. Fue un menjunje, la verdad.

Vamos al proceso de elaboración de la tesis, sin diferencia entre las distintas partes del texto. ¿Cómo describirías tus sensaciones? ¿Qué estados atravesaste? ¿Y cómo fue tu vida en la relación con la tesis? ¿La hiciste laburando, estudiando, o...?

Sí, la hice laburando siempre y estudiando la primera parte. Porque yo considero que la parte del informe que hice para la beca fue una primera parte que me habrá significado la mitad del trabajo de la tesina, porque me implicó toda la lectura del corpus, de alguna bibliografía y bastante redacción, que encima lo pude hacer aprovechando los “desvíos” que uno puede tomarse en el laburo (parafraseando a De Certeau) y, nada, el laburo ese, me permitía colgarme a veces con el informe y con lo que iba a ser después la tesina. Y la segunda parte que fue la que me sirvió para cerrar la tesina, la hice una vez que terminé el último final y me habrá llevado, no sé, un semestre, un poco más de un semestre. Y en esa parte, ya me había puesto el plazo de entregarla en tal fecha o en tal mesa y, a veces, estaba desganado y no avanzaba, a veces, ya estaba re podrido con el tema y no quería saber más nada porque ya lo venía laburando hacía tres o cuatro años. Pero, bueno, era cuestión de cargarse de pilas y decir “este es el tema que ya elegí, no voy a volver atrás”. Pero, a veces, te digo que me daban ganas de cambiar de tema, porque ya estaba saturado. No, no fue fácil en realidad, la última parte. A pesar de que ya había terminado de cursar y tenía tiempo para dedicarle, pasaba eso, saturación, cansancio, embole, viste. Pero también hay como una fuerza de voluntad que va creciendo a medida que se acerca el plazo, entonces, los últimos días, fueron bastante movidos, bastaste productivos.

Cronológicamente, me decís que te llevó entre tres y cuatro años, desde que empezaste a laburar con el informe...

Con el informe empecé en marzo del 2005, habré empezado, lo entregué a mediados del 2006, o sea, eso fue un año y medio, la beca y el informe. Y el último final lo rendí en octubre del 2007. O sea, terminé de cursar a mediados de 2007, rendí un final en octubre y ahí habré empezado medio, así por arriba, pero la parte fuerte la empecé en enero del 2008...

O sea, una vez que habías terminado de cursar.

Claro, sí, sí. Y que había terminado todos los finales. Y habré estado un semestre más desde enero hasta julio del 2008, que fue cuando entregué la tesina, dándole sin asco, puliendo todo lo que había

escrito, agregando cuestiones teóricas, agregando las conclusiones, estructurando la tesina, fotocopiando los artículos, que eso también me llevó una cantidad de tiempo, pero bueno.

¿En algún momento colgaste, dijiste “paro, hago otra cosa”? ¿O fue sistemático, seguiste...?

No, cuando entregué el informe, en el 2006, estuve un año cursando y no volví a tocar eso, ni el tema. Si veía cosas que me interesaban, ya te digo, las anotaba o me las ponía tipo anotador, para volver a verlas en su momento, cuando me volviera a sentar. Y cuando terminé el último final, sí, me tomé tres meses de no hacer nada y retomé una vez que empezó el año de nuevo y estuve esos seis meses... Pero sí, a veces, me colgaba. Por saturación, colgaba una semana sin hacer nada hasta que decía “tengo que ponerme las pilas porque no llego, quiero entregarla ya, quiero sacármela de encima”. Esa sensación de sacármela de encima, totalmente.

Presente todo el tiempo

Sí, sí, sí. Por más que vos puedas disfrutar algunas partes de la investigación, te genere placer en algunas cuestiones, un placer, no sé, intelectual, si se quiere, hay momentos en que ya no avanzás más en el conocimiento que te puede generar un placer de ese tipo y lo único que queda son cuestiones formales, que son engorrosas, pero que hacen a la tesina.

Pero si tuvieras que decir... ¿Qué factores creés que te dificultaban o te facilitaban el trabajo? Vos habías dicho que el laburo de investigación te facilitó muchísimo.

Sí, yo creo que eso fue el pilar. Si yo no hubiera tenido esa beca, me hubiera costado el doble, desde ya. Empezando porque hubiera empezado a pensarla ya sobre el final de la Carrera y cuando apareció lo de la beca acababa de pasar la mitad, digamos. Me hubiera costado retomar los textos que ya había leído algunas materias, mientras ya sabía cuál era el tema que iba a ser mi tesina, me hubiera costado elegir el tema porque hubiera quedado caduco, la guerra del gas que fue en el 2003. No caduco, pero digamos, olvidado. Si hubiera tenido que volver a encontrar los periódicos de esa fecha, hubiera sido imposible.

¿Hiciste algún curso, leíste libros sobre la tesina, fuiste, no sé, a los seminarios que se dictaban en la facultad? ¿Se te ocurrió en algún momento?

No, la verdad que no. Y no por considerar que supiera como se hacía una tesina, simplemente, lo que hice fue pispear algunas de las tesinas que estaban publicadas en la página y ver cómo estaban estructuradas, ver si más o menos habían hecho el mismo recorrido que yo tenía hecho, digamos. Más que eso, copiar algunos “sheites”, subtítulos, alguna cuestión de estructura, más que nada. Pero el resto fue...

Y de acá en más, ¿cómo ves, digamos, el “legado” de la tesina? Es decir, ¿creés que puede tener alguna utilidad a posteriori, pensás usarla quizás para seguir investigando o es algo que quedó ahí? ¿Cómo ves la tesina a futuro, capaz, no sé, repercutiendo en tu perfil de egresado?

Ya estuve en un seminario de tesis...

Los que organiza la carrera.

Sí, que está piola para los que están haciendo la tesina, está interesante, porque es un diálogo bastante fluido. No es una cosa expositiva y te permite conocer otras experiencias o las experiencias de los que pudieron hacer la tesina si vos estás haciéndola. Pero, particularmente, creo que la tesina, una de las cosas que me preguntaron fue eso en ese seminario: si esperaba algo de la tesina esta. Y

nada, publicarse, no, no creo. De hecho, la presenté en un concurso que hubo de tesinas que tenían diez, ponele y salieron otras. Pero la presenté porque me avisaron y no tenía ninguna idea de que fuera a ganar el concurso. Y me reía, porque cuando me hicieron la pregunta esa, estaban todas las tesinas apiladas en una biblioteca, en esa sala de la Carrera y mirá, la perspectiva que tengo es que la biblioteca al menos salga a la calle, que cualquiera que pueda pasar por ahí, saqué algo que le interese y lo vea por arriba, aunque sea. Pero la perspectiva de las tesinas es esa, quedan encajonadas ahí, bueno, las físicas quedan encajonadas ahí y, en el sitio de la Carrera, por más que las publiques en formato digital, no se va a meter alguien más de los que estén cursando o queriendo ver cómo se hace una tesina.

Y a vos, personalmente, ¿la experiencia te dejó algo? ¿Sentís que fue una coronación de tu formación de grado?

No, no como una coronación. Me pareció interesante la experiencia, pero reconozco que es una experiencia que no es fácil, sobre todo si se tiene en cuenta lo que uno recibe, que es un diploma de grado, que ya está completamente bastardeado a la hora de... Digo, si pensamos en términos de "mercado académico", un título de grado es un primer escalón o escalafón que no significa nada en todo lo que es la carrera académica o de investigación. Me parece una buena experiencia porque está bueno el desafío de hacer una investigación, pero yo consideraría un poco los requisitos. Liberar un poco de algunas cuestiones técnicas o formales que tal vez no vemos en la carrera y tal vez un tutor o una tutora no te pueden brindar o esclarecer en el proceso de producción de la tesina porque está con mil cosas. Digo, la tesina es: la Carrera te suelta la mano y te dice "bueno, ya está, ya no tenés que cursar, hacete un trabajo de investigación". Que uno, no sé, considerará si va a tener cincuenta páginas y va a ser agarrada de los pelos o va a ser un laburo recontra producido o lo que fuere. El tema de los distintos formatos que se planteó últimamente en el seminario de Kaufman y eso me parecía algo interesante, poder hacer una tesina como la de Z. o ponele una novela...

Distintos formatos de tesina.

Claro, o un audiovisual, o una representación teatral, lo que fuera, acompañado de un texto mínimo, que haga de referencia escrita. Me parece que es demasiado lo que se pide para lo que te dan. Me parece que es importante "coronar" si se quiere la Carrera con un trabajo así, pero le bajaría los decibeles al pedido porque para que tampoco genere tanto nervio y tanto laburo, tanta pesadez a la hora de pensar la perspectiva de entregar una tesina, que se yo es como una mochila, a veces, si no tenés algo visto, algún tema elegido, etc.

Ok. Gracias.

Investigación: Etapa cualitativa.

Fecha: jueves 18 de junio de 2009.

Entrevistadas: F. y N.

Orientación en periodismo. Orientación en políticas y planificación.

Situación. F. y N. son compañeras de la Carrera y están haciendo la tesina en equipo. Ya hace dos años que vienen trabajando en la tesina y planean entregarla a finales de este.

Bueno, chicas, les voy a pedir que me cuenten cómo fue en líneas generales el proceso de elaboración de su tesis (que todavía no está cerrado): cómo empezaron, qué características tiene, qué tipo de tesis están haciendo...

F.: Bueno, empezamos hace mucho. Empezamos a mediados de 2007 a delinear el tema, con las elecciones presidenciales. Decidimos abordar ese tema y ahí estamos un proceso largo.

N.: Sí, tenemos cómo un antecedente que era un trabajo que surgió para Semiótica II y era para poder ciudadano, que terminó siendo un libro, que era un análisis estrictamente semiótico de la campaña 2003 y nos dimos cuenta que nos interesaba. No sé por qué terminamos eligiendo ese tema, pero...

F.: Creo que pensamos que iba a ser fácil porque ya lo habíamos hecho.

N.: Pensamos que teníamos como un antecedente y nos queríamos separar un poco o ampliar considerablemente. Entonces, creo que la motivación fue más o se volvió algo más importante que el tema, en algún punto. O sea, más un desafío sobre cómo articular lo descriptivo-semiótico con lo interpretativo que es lo que vimos en las últimas materias. Más el desafío que el tema en sí mismo. Es como adaptar un montón de cosa que queríamos ver o encontrar ahí o en algunas herramientas.

Eso fue lo que las motivó a elegir el tema: el trabajo que venían desarrollando y la posibilidad de usarlo...

N.: No sé si el tema.

F.: No sé. Creo que el tema fue “a ver, elijamos algo que sea sencillo”. Vienen las elecciones, bueno, hagamos las elecciones. Después en las elecciones, las campañas fueron, bueno, re pobres y dijimos “¿hacemos esto?”. Y sí, porque teníamos eso que fue tan malo y, sin embargo, está hablando de algo. Bah, a mí, lo que más me motivó creo que fue eso, el ver la negativa y decir “está campaña” y poder encontrar ahí qué ver.

Y el tema, o seas, estaba definido casi de inmediato. Cuando se sentaron a laburar y dijeron “vamos a hacer la tesis” ya tenían el tema elegido.

N.: Sí, pensamos. No me acuerdo qué otros temas descartamos, pero hubo como una búsqueda así de ver qué hacíamos y terminamos optando por este.

¿Y se fue perfilando rápidamente o tuvieron que ir profundizando?

N.: No, creo que tampoco nos corrimos mucho del alcance inicial. Ampliamos, lo complejizamos, simplificamos otras partes, pero creo que a lo que queríamos hacer en el principio, no nos hemos ido demasiado. Cobró otro cuerpo literal, que por ahí no pensábamos que iba a tener. Sabíamos que

había mucho análisis, muchas horas de laburo y se volvieron muchísimas, pero creo que estamos alineadas con lo que pensamos al principio.

¿Y cuál era ese otro cuerpo? ¿Siguieron encontrando material o encontrando otros marcos teóricos?

F.: Sí, empezamos a revisar bibliografía y a encontrar un montón de otros abordajes que eran compatibles y de ahí lo primero que hicimos creo que fue armar una grilla de análisis. Fue como el primer filtro de todas las categorías que habíamos leído e íbamos a aplicar.

Empezaron con Semiótica II y ¿qué más utilizaron de la Carrera, de la formación que tenían?

F.: Y un poco de todo.

N.: Un poco de todo. Creo que en nuestra hipótesis está De Certeau, que es como el que establece el punto inicial con las tácticas y estrategias y sabiendo que para abordar nuestro gran objeto y para confirmar o refutar nuestra hipótesis sabíamos que iba a ser muy importante la pata semiótica, pero de nuestra experiencia anterior la sensación que nos había quedado es que la semiótica no había sido suficiente. O sea, en el análisis anterior se analizaron las campañas semióticamente y se dio cuenta del relevo, punto. Pero no hubo ni siquiera una conclusión de cierre que permitiera leer lo que había ahí y era evidente, por un lado, y lo no dicho, tampoco. Hacer Comunicación III nos sirvió para decir “bueno, ¿cuál sería el complemento ideal de esto?”, nada, todo, cadenas significantes, lo no dicho, el poder del discurso y todo eso que es...

Laclau y compañía.

N.: Exacto.

F.: Sí, que te permita ponerte en otro lugar, porque el analista semiótico es como se queda ahí en el borde. O sea, da cuenta de un estado que con categorías no decís más nada y pierde la función social de para qué estás investigando algo.

¿Y cuál era la situación de ustedes cuando empezaron a escribir la tesina? ¿Cuándo empezaron a plantearse el tema de elaborarla: estaban cursando, estaban terminando..?

N.: Estábamos terminando.

F.: Estábamos terminando, dando los últimos finales.

No estaban cursando más.

F.: No.

N.: No, últimos finales.

¿Y cómo eligieron el tutor?

F.: Por amor. (Risas).

N.: Sí.

¿Pero cómo: en una materia, fue un tipo que apareció, barajaron varias posibilidades...?

N.: Fue un tipo que estuvo presente en nuestra carrera. De las dos. Lo tuvimos como docente en Comunicación II. Y fue un tipo con el que seguimos en contacto. Del libro este que hicimos le regalamos un ejemplar en su momento. No sé, yo me enganché mucho con la materia, particularmente, y cuando terminé de rendir me preguntaron con quién la había cursado. Y nada, entonces, siempre se barajó mucho que para cualquier tema, incluso antes de definir el tema siempre fue como un tutor posible. Por eso, nosotros cuando le fuimos a presentar el tema fue contarle que lo habíamos imaginado como tutor y que más que nada era ver su pertinencia para el tema que ya teníamos casi cerrado. De hecho, fuimos con el tema bastante plantadas, porque él nos propuso como dar un par de virajes al tema, agregando valor desde su perspectiva...

F.: Bueno, algunos tomamos...

N.: Algunos tomamos, pero estaba como el tema de las izquierdas, que él nos hacía replantear el estatuto de algunos de los actores que estaban en nuestro campo de análisis y nosotros mantuvimos el que teníamos. No es que...

Tomaron algunas cosas y en otras decidieron hacer la suya.

N.: Sí.

F.: Creo que lo elegimos también por características personales, también, o docentes.

No sólo por el currículum académico, sino por...

F.: No por especificidad, claro.

N.: No, de hecho, la pertinencia para que el pudiera dirigirnos, hasta que nos juntamos con él, no la teníamos clara. No es que elegimos un tipo que por currícula aplicaba a lo que estábamos haciendo, era una chance, porque su materia toca un montón de puntos y uno podía ver esos puntos de contacto. Pero no sabíamos. Y lo aceptó. Se re enganchó.

¿Cuánto hacen, me repiten, que están trabajando en la tesina?

F.: Dos años.

N.: Dos años.

Dos años. O sea, básicamente, hace dos años terminaron de cursar.

N.: Sí.

¿Y tienen pensado entregarla...?

N.: Terminarla en Julio. No sé si llegamos a entregarla. Pero terminarla en Julio.

Cuentenme qué fue lo que hicieron en esos dos años. ¿Cómo empezaron a laburar, si quieren sucintamente? ¿Qué hicieron primero? ¿Cómo fue el proceso? ¿Qué cosas se les metieron en el medio? ¿Qué cosas las ayudaron? Háganme un relato de eso.

F.: La primera recomendación de R. que es el tutor fue que armemos un índice para presentar el anteproyecto a la Carrera y que nos aprueben que sea de a dos. Y ese fue el primer trabajo: el pensar lo que queremos decir y cómo estaría estructurada la tesis. Después, hicimos la introducción como declaración de principios.

N.: Ese creo que fue el primer hito, quizá. También es como que estableció el estilo de escritura de la tesis, que se corre en algunos momentos de lo estrictamente académico.

¿Hacia dónde se corre?

N.: A lo más metafórico, en los subtítulos sobre todo. Y en algunas bajadas que usamos. Y fue, posta, nuestra declaración de principios. Ahí dijimos adónde queríamos ir, nuestra inquietud social de fondo, de replantear en qué contexto se da un sistema democrático. Nada, el poder de la palabra.

F.: Y que una tesis aporte, en alguna medida, a lo social. Que tenga una función un poco más explícita.

N.: Y ahí se nos jugó, creo, el por qué hacerla, el doble camino que, creo, se les presenta a todos que es hacerla para sacartela de encima o hemos tenido charlas en las que pensamos “es nuestra oportunidad para decir todo lo que no pudimos decir en todos estos años”. O sea, de plantar bandera estando bien o estando mal; obviamente, corriendo el riesgo de equivocarnos. Por eso, lo metodológico para nosotros funcionó o funciona como una toma de posición si se quiere. Sí.

¿En qué sentido?

F.: En el cruce de marcos, creo. A ver, una tesis semiótica armadita, sabés que es correcta. La nuestra debe estar plagada de errores, va a tener un montón de errores y fallas, pero es nuestra propia apuesta. En ese sentido, la tenemos.

N.: Nosotras propusimos la hibridación que es un concepto que tomamos de Mangone, de un libro que nos da el tutor que, nada, ratifica un poco esto que pensamos nosotros de: nadie desprestigia a la semiótica porque es realmente útil, porque sirve para relevar la información. De hecho, nosotros pusimos una grilla donde pusimos datos y después bajamos, pero dijimos “hay otras cosas de las que acá no se puede dar cuenta” y armamos una segunda matriz para meter nuestra segunda pata que es todo lo interpretativo para buscar cadenas significantes. Nosotras validamos la hibridación y no sé si en la carrera en algún momento este cruce se da. Es más una lectura que uno puede hacer cuando está terminando, decir “tomo lo que me dieron” y puede ser una aberración para alguien lo que estamos haciendo, pero para nosotros es el modo que nos ayuda a decir lo que queremos decir.

Claro, eso no lo encontraron en la currícula de la Carrera sino que fue un cruce que hicieron a partir de sus inquietudes.

N.: Lo vimos como debate, por ahí. Como cosas contrapuestas a lo largo de la Carrera, si se quiere.

F.: Sí, o inconexas.

¿Qué es lo que se contrapone o no se conecta?

F.: La semiótica con la vida... (En chiste).

N.: Por ahí lo que te decía ella, la posibilidad de ir un poco más allá de la semiótica, de ese Verón dando cuenta de la responsabilidad social de la semiótica y en la práctica dando muy poca cuenta de eso, en realidad. Y tipos como Foucault que te dicen “hay poder en todos lados, todo está atravesado de poder, nada es inocente”, o Voloshinov que habla de la lucha de clases a través del signo.

¿Y cómo siguieron después de que elaboraron la introducción y declararon sus principios?

F.: Después, creo que empezamos a delinear lo metodológico, ¿no?

N.: Sí, establecimos lo metodológico y nos metimos en el análisis que fue lo que más tiempo nos llevó.

Lo metodológico fue análisis de contenido, revisar un corpus...

N.: Sí, mucho.

F.: En realidad, lo metodológico fue seleccionar qué categorías aplicábamos. Y con qué autores íbamos hacer eje, esto ¿no? Voloshinov, ver si poníamos a Foucault, elegir categorías de la semiótica que nos sean útiles o nos permitan dar cuenta de lo que queremos ver...

Las herramientas de trabajo aplicadas.

F.: Sí, y estuvimos un montón para elaborar la grilla definitiva que aplicamos a todo los materiales. Eso nos llevó mucho trabajo.

Y después se metieron de lleno en el análisis...

N.: Sí, fue un tiempo de filtro del corpus, de saber qué decir, de tomar decisiones. Creo que nos interpeló mucho de ese lugar de sentarnos a decidir y nadie que te diga que está bien o mal, más allá de la validación del tutor que siempre está buena, decir “bueno, acá hay tres tipos que no tienen corpus, ¿los sacamos?”. Sí, justificamos que los sacamos porque no cumplen con tales requisitos que nosotras mismas pusimos, el empezar vos a marcar tus reglas, por ahí.

¿Cuánto tiempo hace que estuvieron o están en el análisis?

N.: No, lo terminamos no hace mucho. Nos llevó mucho tiempo.

F.: ¿Más de medio año nos habrá llevado?

O sea, estuvieron seis meses revisando material.

F.: Sí. Tenemos un corpus muy amplio.

N.: Y nos dividimos entre las dos los candidatos. No tomamos todos juntas. Y lo que hicimos después fue bajar conclusiones parciales de esos candidatos. También el tutor nos había pedido que marquemos la diferencia de recorte de cada una y, entonces, optamos por que la bajada o las conclusiones de esa grilla... O sea, la grilla después se vuelca a algo y planteamos un capítulo de transición que es cómo hacer la hibridación en la práctica y las cadenas significantes son nuestra materialidad para hacer el cruce de un lugar a otro. Hay una parte de eso que escribimos cada una.

Bueno, siguiendo este tema de que vos te concentraste en una parte y vos en otra... ¿Cómo es hacer una tesis de a dos? ¿Por qué eligieron hacer la tesis de a dos? ¿Cómo es la experiencia?

F.: Para mí, está bueno porque le quita dramatismo y el hecho de ponerse a debatir sobre algunos aspectos, creo que te impulsa.

N.: Y nos complementamos. Cuando una no tiene ganas, generalmente la otra la empuja y así sucesivamente. Hicimos la Carrera juntas, somos amigas, además, y nos pareció un buen cierre para nosotras. Hacer algo con lo que nos podíamos comprometer, tenemos miradas parecidas en muchas cosas y que estábamos agarrando un objeto que ameritaba compartir el análisis y entonces nos pareció...

¿Por qué?

N.: Por la cantidad del corpus.

Por la envergadura.

N.: Sí. De hecho, fue la justificación para que nos aprueben que el proyecto sea de a dos. Fue lo que antepuso el tutor para justificar que fuéramos dos.

¿Qué es lo que querías decir, G., con eso de que le quita dramatismo?

F.: Que, por lo menos en mi caso, que soy media ansiosa, estar haciendo una tesis sólo te enfrenta con un montón de inseguridades y resistencias de “no quiero, no tengo ganas” y uno se bloquea, por ahí. Y creo que, en ese aspecto, me ayudó mucho estar con otro. Porque, más allá de que debatiendo uno se entusiasme por el tema, pasa esto: que hay momentos cuando uno no tiene ganas y el otro lo apoya o toma la posta y nos intercambiamos.

N.: Y también eso que empezó siendo las ganas que hacerla, se alterna entre cada una. Una mantiene las ganas y la otra está en un momento operativo. “Bueno, se nos pasa el tiempo, ya hace dos años, vamos a cerrarla”. Y bueno, vuelve a salir una discusión donde nos volvemos a enganchar las dos para volver a problematizar algo. Y eso de ir intercambiando los roles está bueno, porque me parece que de uno... es mucho más complicado de uno con uno mismo.

F.: Yo no sé si hubiera aguantado dos años, yo, conmigo. Definitivamente creo que no. Creo que hubiera hecho algo que no me satisfaga, pero que bueno tenga otros tiempos.

¿En algún momento hubo un parate, dijeron “hasta acá, no aguanto más”?

N.: No, en los veranos por ahí, por una cuestión física de vacaciones, de cortar, de cada una irse a sus pagos y demás. Por ahí hemos tenido algún que otro receso.

¿Se sentían preparadas para escribir una tesis de esta envergadura?

N.: En algunas cosas sí y en otras no. Hay muchas cosas a los ponchazos.

¿En qué sí y en qué no?

N.: Sí en las convicciones, en poder haber filtrado y decir lo que queremos decir. De eso, no hay duda. El problema de bajar lo que uno quiere decir... de volver a leer bibliografía, decir quién tomo y quién no... Eso nos costó.

F.: Nos cuesta.

¿Y en qué no?

F.: A mí me pasaba un poco, pero es mío, esto de “hasta qué punto podemos hacer jugar la hibridación y tenemos todo tan claro de las teorías interpretativas, de las teorías de la ideología y la semiótica”, como decir “no alcanza con una, hacemos jugar las dos”, “esta corriente es compatible con esto”. Ese tipo de dudas, como teóricas, pero amplias, de incompatibilidades, por lo menos a mí, me dejaba bastante intranquila. Y todavía lo que nos falta es resolver un poco eso también.

N.: También, perdiendo un poco el miedo. Yo lo experimento así. Como un espacio para no decir aberraciones, pero decir lo que a uno le parece, con el margen de poder equivocarse, obviamente. Tenemos el tutor, entregamos la primer mitad, nos validó, nos dio el OK, nos dio súper buen feedback, pero nos queda toda la otra parte para que vea que bajamos todo eso que le propusimos en el marco teórico.

Y ahora están en eso...

Ahora, estamos en la transición. Nos falta el capítulo cuatro, que es todo lo interpretativo bajado, que ahora estamos de nuevo en qué usamos, si metemos algo de psicoanálisis o no. Y para las conclusiones, sabemos que comprobamos nuestra hipótesis, adónde íbamos, en el momento en que estábamos analizando, lo vimos. Y entonces, cómo hacemos para que no se nos escape lo que vimos en todo el rodeo que podemos hacer ahora.

¿Alguna de ustedes hizo o pensó en hacer en algún momento un taller de tesina, un seminario, charlas? ¿Asistieron a alguno?

F.: Sí, yo fui a unos seminarios de la Carrera el año pasado. A un par.

N.: Y de uno volviste bastante paranoiqueada con el corpus. (Risas)

F.: Sí, de uno volví muy paranoica, porque me di cuenta que teníamos un corpus enorme y que no estaba bueno. Pero ya lo teníamos y lo teníamos analizado, así que decidimos usarlo. Creo que es un falla de nuestra tesina, entre otras, pero bueno. Y de otro, volví muy contenta, porque ¿cómo era el título? Tenía un título muy atractivo, era como “las dificultades a la hora de abordar la tesina” y cómo empiezo.

Una de las charlas que organizaba la Dirección de la Carrera.

F.: Sí, y la verdad que lo que me pareció que estaba bueno de las charlas es que al encontrarte con otras situaciones, algunas están menos avanzadas, otras más, uno también logra bajar el decibel de auto-exigencia, o por lo menos a mí me pasó eso. Decía “bueno, tenemos un corpus, tenemos una hipótesis de lectura, tenemos un marco teórico: no estamos tan mal”. Quedaba como esa impresión.

N.: Quizás, con una función mucho más de contraste, mucho más comparativa.

F.: Bueno, leer tesinas nos sirvió para eso.

N.: Leer tesinas, sí. Leímos tesinas.

¿Cómo fue eso? ¿Empezaron a revisar las tesinas con las que tenían algo en común?

N.: Fue complicado acceder, primero.

¿Por qué?

N.: Porque, institucionalmente, no encontramos la mejor predisposición para ubicar algunas.

F.: No, depende. La que yo fui a ver a la dirección de la Carrera, sí. Me habilitaron enseguida un espacio, me dieron la tesis, todo. Y después en Marcelo T. había algunas que no estaban. Me dieron el papel para leer en un lugar por un tiempo bastante acotado.

N.: Algunas de las que más nos importaban ver no estaban disponibles.

F.: Porque están separadas. Algunas están en Marcelo T. solamente, otras están en la Carrera solamente, otras están en las dos. Entonces, es como que hay que ir un lugar, a otro. Los horarios son acotados para revisar las tesis. Tuvimos que ir un sábado a la mañana a la biblioteca. Laburando, por ahí, se complica hacer uso de esos espacios que están. Pero bueno, los tiempos no son tan amplios.

Cuéntenme un poco eso, ¿cómo se manejaron con los tiempos personales?

N.: Y básicamente sacrificando los fines de semana de los últimos no sé....

F.: Laburando medio tiempo.

N.: Bache, muchos. El último tiempo es operativizar los fines de semana. Tenemos dos reuniones semanales... “Este último tiempo” te estoy hablando de los últimos cinco meses, seis meses, que tenemos una o dos reuniones semanales post-trabajo con todo lo que implica. Ha implicado juntadas de tomar mate porque somos amigas, entonces, no tocar la tesis y jornadas de dos horas que han sido extremadamente productivas para resolver algo que veníamos atrasando hace un montón de tiempo. Y los fines de semana, muchos.

F.: Y jornadas de diez horas para tratar de delinear algunas cosas que nos requerían a las dos, porque si bien en el análisis, cada cual agarró un grupo de candidatos y lo analizó...

N.: Sí, cuando lo contrastamos nos llevamos un susto.

F.: Sí, es cuestión de equiparar criterios y hasta una grilla puede volverse polémica.

¿Qué orientación hicieron, si es que hicieron la misma?

N.: Yo, políticas.

F.: Periodismo.

Y ¿encuentran alguna relación entre la tesis que están escribiendo y lo que hicieron o estudiaron en la orientación?

N.: Somos comunicadoras, siempre la relación se la podemos encontrar. A simple vista, creo que no.

F.: No, creo que no. Yo creo que, no sé... las cuestiones de Oszlak. Hemos sacado conceptos, algunas categorías de análisis, pero muy poco.

**Digamos que lo central fueron algunas materias muy particulares que han señalado:
Semiótica II, Comunicación III**

N.: Comu III, sí. Creo que las dos y algo de Cultura, De Certeau, básicamente, no vamos a...

F.: Sí, no sé si algo más. No.

N.: Y bibliografía complementaria por fuera de la Academia.

F.: Comunicación I en mi caso, también.

¿Bibliografía complementaria?

N.: Todos los libros que nos ayudaron con las categorías, u otros estudios similares o parecidos fuera del campo, por ahí.

¿Qué no habían visto en la carrera?

N.: Sí.

¿Y cómo encontraron eso? ¿Cómo “complementaron”?

N.: Buscando.

F.: Buscando, sí. Librerías, bibliotecas.

Digamos, por su cuenta.

F.: Sí, algunas cosas nos facilitó el tutor. Y otras fueron, no sé, en nuestro caso, encontramos estudios recientes que estaban hechos desde marcos por ahí diferentes, pero que bueno aportan porque te permiten, aparte de otra visión de la campaña, tener a disposición categorías que no teníamos. Eso sí, por otro lado.

N.: Y el tutor.

Fundamental.

N.: Sí, nos faltaba, no sé, una definición de partido político con la que estar de acuerdo, por ejemplo, por simple que parezca y nos dijo: “Hay un diccionario político de Bobbio, que les va a servir”. Y terminamos tomando el concepto de ahí, o sea, muy aportando, va a todas las reuniones con bibliografía, nos da, usamos libros de él. En eso, también, nos ha dado una mano.

Bueno, ya cerrando. ¿Cómo ven la tesina de acá en más, una vez que la entreguen? ¿Cuál es el legado que puede llegar a tener la tesina o la pensaron con alguna idea a futuro? Piensen la tesina a futuro y cuéntenme qué ven.

F.: Pensamos una instancia de circulación, creo, de la tesina. De que no quede ahí. Para nosotras es un trabajo que llevo su tiempo y con todos los errores que pueda tener, para nosotras es valioso. Y creemos que le podemos dar una circulación, no sabemos cómo ni por qué medios, pero la idea es que circule.

N.: Sí, fue para las dos, para nuestra vida porque lo atravesamos juntas, estructurante, cien por cien. Estructurante en nuestros vínculos con todo el mundo, o sea: pareja, amigos, familia. Todo el mundo habla de la tesis. A mí, en el trabajo me preguntan “¿seguís con la tesis?”, o sea, realmente estructurante. Es dedicarle el tiempo que se vuelve tedioso por momentos de decir: “no dispongo de

el sábado y el domingo, dispongo de un sábado o del domingo, cuando nosotros conciliamos que sea uno de los dos días”. Entonces, fue realmente estructurante. Y el modo en que lo terminamos viendo es como una instancia habilitadora las dos. Sabemos que la tesis se cierra para habilitar otras cosas, que no sabemos qué son, pero también creo que fue un poco rescatador verlo así, verlo para decir “se termina para abrir otras cosas”, entonces, tiene algo de alivio también.

“Esto me va a servir para algo. No trabaje en vano.”

F.: Sí, o bueno, también creo que ha sido un proceso disfrutado. En ese punto, por más que fue un proceso largo, a mí, sí, que me habilite a tener espacio para otras cosas.

N.: Pero habilitar en lo que pueda venir después. En qué instancias puede habilitar profesionalmente, más allá de que primero significa el cierre de algo. Tiene algo psicoanalítico de dilatar un cierre, en algún punto, de una carrera de por sí larga. Estamos acostumbrados a hacer largo, uno está acostumbrado a terminar de cursar y pasa un año y medio y sigue dando finales y pasan dos años y sigue preparando sus tesis. Entonces, también, venimos un poco formateados con esos tiempos, me parece.

¿Vos lo sentiste así también, que se dilató?

F.: Sí, yo no pensé que iba a ser tanto tiempo, pero yo porque rescato el disfrute que tuvimos capacidad de darle, porque si no lo hubiera vivido muy ansiosamente. Y de hecho, si miro en retrospectiva, digo, bueno, hicimos todo para cursarla medianamente rápido, haberlo hecho rápido y, sin embargo, hace dos años que estamos haciendo la tesis para poder cerrar porque es cierto que el ciclo tiene que cerrarse porque habilita nuevas formaciones...

El desarrollo profesional.

F.: El desarrollo profesional, lo que sea.

¿Cuánto les llevó hacer la carrera? La tesina hace dos años.

N.: Empezamos en el 2001 el CBC y terminamos de cursar en el 2006.

O sea, cinco años, los tiempos institucionales, más o menos.

F.: Cinco años y medio, yo creo que es un poquito más.

OK. ¿Y dar finales?

N.: Otro año.

Y después dos años más de la tesina.

F.: Venimos como por escalones.

Eso es todo, gracias.

Investigación: Etapa cualitativa.
Fecha: viernes 19 de junio de 2009.
Entrevistada: B.
Orientación en procesos educativos.

Situación. B. estaba trabajando en su tesina, pero decidió cambiar de tema.

Te voy a pedir que me cuentes, en líneas generales el proceso de elaboración de tu tesina: cuándo empezaste, qué característica tuvo, qué tipo de tesina hiciste. Que me cuentes la experiencia.

¿Por más que esté a punto de cambiar el eje?

Sí, por más que estés viendo de cambiarlo. ¿Seguís con la misma idea o cambiaste? ¿O es otra tesina distinta?

Quizás es otra tesina.

Bueno, contame en general.

Ehh, bueno, empecé el año pasado. Yo estuve cursando un seminario optativo con M. de arte/política de izquierda, para el que había hecho un trabajo, que era sobre “arte correo”. Y me había parecido algo que era muy interesante, como que no había sido muy explotado a nivel análisis y cuando hago la entrega del trabajo que fue a mitad del año pasado, me dice “bueno, pero esto se puede seguir” y me da las correcciones. Yo le digo “vos podrías ser tutora mía” y me dice “no, yo no soy más tutora, porque no estoy más en grado, estoy en posgrado nomás”. Me dice “bueno, hablá con J. que es del Seminario de Ferrer que te puede servir. Entonces, bueno, dejo pasar unas semanas y averiguo dónde estaba dando clases, o sea, cuáles eran los horarios, y me fui así, de sacada nomás, a hablar con J. a un teórico y le digo “Mirá me mandó M. para hablar con vos por tal y tal motivo”. Y me dice “bueno, ¿tenés un trabajo? Pasámelo por mail y venite la próxima semana que yo estoy hablando sobre arte y técnica y te va a venir bien”. Bueno, le mandé, me dio una devolución del trabajo, le pareció interesante y de qué manera lo podría encarar para hacer una tesina y que no sea con el mismo marco teórico de arte y política que parecía muy limitado.

¿Era una materia optativa, no?

Claro, yo hice una materia optativa y le había dado un marco teórico como arte y política, pero no es lo mismo la técnica que tener cuáles son los anclajes del arte y la política de una época. Entonces, yo estaba en este marco teórico y ahora pasaría a otro que tendría que ver más con la técnica. Y ella me dio su modo de leerlo, le pareció interesante, ella me dijo que estaba bien, que no podía ser una tutora que me esté súper arriba porque no tenía mucho tiempo, pero que el tema le interesaba. Que no le gustaba ser tutora de tesinas que fueran repetidas, ni que fueran nada originales, que la aburría eso.

O sea, encontraste a la tutora de inmediato o casi.

Al toque, sí. Y me dijo “mirá lo que te puedo recomendar es que leas dos libros”. Y me anotó cuáles eran los dos libros y a partir de ahí, hasta que los conseguí, uno estaba agotado, me dijo cuando los leas me avisás. Tardé en comprarlos, aparte uno de ellos era re caro. Y después, entre dar las materias, nunca lo podía terminar de leer y que se yo, y lo suspendí. Quedó como en stand-by. Y

después en ¿marzo?, cuando arranca el nuevo ciclo lectivo, voy a uno de estos seminarios de tesina, no al de los miércoles que habla alguien (a esos siempre iba pero porque me gustan los temas), al otro, al de los martes, que te orientan de cómo hacer una tesina y ahí estuvo N., que estuvo súper práctico e interesante, explicando cómo encarar la tesina. Le dio mucha visibilidad a los tiempos que tendría que llevar y si estaba encarándolo bien, si era súper irreal, si tendría que bajarlo más a tierra.

¿Cuánto tiempo te llevó ya? ¿Cuánto hace que empezaste con este tema?

¿Con cuál?

Con el de arte-correo. Es decir, ¿cuánto hace que definiste el tema y a qué altura estás?

Que lo definí fue en... no sé si octubre del año pasado.

Octubre de 2008. Y empezaste a leer los libros que te dieron...

Sí, también estuve buscando información, estuve contactándome con autores, estuve haciendo un par de cosas así, pero después en un momento como que me desenganché muchísimo del tema. Y me replanteé “¿es esto lo que yo quiero hacer como mi devolución de la facultad, de mi tesina de grado?”. Y ahí sentía que tenía que hacer otra cosa, algo más comprometido. Como que me parecía que era muy artístico y tendría que haber hecho otra cosa.

Dos preguntas puntuales sobre la elección del tema. ¿Por qué elegiste ese tema, porque era el trabajo práctico de una materia? Y ¿por qué te terminaste desenganchando seis meses después?

Arte-correo lo elegí no porque me haya dicho M. en la materia que tenía que hacer eso. Vos a lo largo de la materia vas viendo un montón de ejes y toda la historia del arte contemporáneo en Argentina, un montón de vanguardias y ves un montón de lugares en que se puede investigar. A mí, entre todos esos, el que me había llamado la atención fue el de arte-correo.

¿Pero vos ya habías elegido el tema pensando en la tesina?

No, no, lo elegí ahí. Y como los seminarios optativos, en general, están encarados a la construcción de la tesina, me pareció que podía utilizarlo y me encauzaba bastante, porque si no es como que a lo largo de la Carrera habré pensado veinte tesinas distintas, digamos.

Venías pensando hacía tiempo.

Sí, siempre fue una preocupación “¿de qué voy a escribir?”. Pero me parecía que era terrorífico, inalcanzable. Y cada vez que leía un tema me parecía increíble para investigar y después iba avanzando, porque nunca tenés el tiempo de sentarte a escribir, y entonces vas conociendo otros temas que te movilizan. Y me desenganché porque... no sé, me pareció eso, que no era un gran aporte, que podía ser otra cosa, por ahí. Algo que esté más relacionado a mí. Con el tema, por ejemplo, de la fotografía. En el medio de todo esto, creo, que yo escribí una nota para la agencia de noticias, ANSUD. Escribí ahí una nota sobre fotografía y unos movimientos artísticos que se estaban dando que me hizo reflexionar mucho sobre la práctica fotográfica y lo que estaba pasando ahora y como que me re enganché con eso. Me dije “esto estaría buenísimo” y me vendría re bien para mí, además estaba preparando unos programas para una escuela de fotografía y estaba muy empapada en lo digital y, entonces, dije “le doy con esto que estoy más enganchada que con lo otro”. Tantos años estudiando fotografía y no hacerlo es como medio...

¿Y ahora estás encarando lo de fotografía?

Y estuve leyendo un par de libros que tenía sobre el tema del erotismo y la fotografía, sobre la técnica y buscando un par de corpus que ya tenía para esas notas que hice. Y, ahora, estuve pensando y reflexionando sobre qué era lo que quería decir, también, en pos del seminario de I., para empezar con eso y después avanzar si me gustaba. Todavía estoy como en stand-by y tengo las dos opciones. Ahí estamos.

O sea, no dejaste del todo la idea del arte-correo.

No. Si en un momento pienso que no es legible, no, la palabra no es legible, como que me voy a hacer mucho quilombo al pedo y que no es muy práctico, volveré a arte-correo. La verdad es que a esta altura de la Carrera, también, no puedo andar estirándola mucho más. No quiero.

¿Cuánto hace que empezaste la Carrera? Y la tesina ¿hace seis meses?

Empecé la Carrera en el año... a ver... en el 98 hice el CBC y en el 99 empecé la Carrera. Un año me fui, o sea que estuve afuera y después volví. Y siempre hice otra Carrera, no hice solamente esta.

¿Qué es?

Fotografía. Hice tres años foto, un año producción de medios audiovisuales en la ORT, antes había hecho joyería, además de laburar.

¿Cambiaste de tutor para esta tesina o seguís con la misma?

No sé qué voy a hacer, todavía. O sea, hasta que no vea un paper... Estuve pensando en un par de variables para el tutor. No creo que le diga a I. pero por el sólo hecho de que I. está sobresaturado. Sí, por ahí como un consultor. Pero estuve pensando. Yo me llevo bastante bien con los docentes, en general, y siempre tengo tratos más allá de las materias y con S., que es una profesora de Historia de los medios, que es una tipa muy piola y sabe mucho y, bueno, ella me pidió unas fotos para hacer una exposición, y tengo ganas de hacer un cruce entre lo que es Historia de los medios con arte y técnica. Entonces, por ahí, tenía pensado si a J. no le interesa, hablar con C., que también tengo buena onda con él para que me una indicación y buscar tutor. No creo que S. tenga problema. Son personas más accesibles. No es como un E. que va a estar todo el mundo queriendo tener eso.

Vos me dijiste que cambiaste de tema. ¿Qué criterios usaste (personales, académicos, lo que fuera) para elegir un tema y después para elegir el otro? ¿Qué se puso en juego a la hora de decir “bueno, voy a laburar sobre esto”?

Ehh, primero, creo que es algo emotivo. Te tiene que gustar el tema, te tiene que interesar. Yo no podría hacer un análisis tipo, no sé, yo he visto un montón de tesinas con temas de publicidad que no me interesan para nada. No sé. Tiene que ser algo que sea un aporte, algo que me guste a mí y algo que no se haya investigado mucho. Esas serían las condiciones. Yo me acuerdo, C. en uno de los seminarios de tesis que el presentaba su tesina de posgrado decía: “Ustedes cuando terminan el grado, no tienen que empezar a leer de cero de vuelta para hacer la tesina. Tienen que demostrar un racconto de lo que ustedes vieron a lo largo de toda la Carrera”. Que no es mínimo, no tenés que empezar a investigar. Tiene que ser un muestrario de lo que vos ya viniste haciendo. No tiene que ser la gran idea, original tiene que ser en el sentido de que es una creación tuya, propia y no estás copiando otra cosa. Pero no es la originalidad de cosa exclusiva, te internaste para ver cuál era, no

sé, la nueva forma de pensamiento contemporáneo. O sea, no es eso lo que están pidiendo. Y eso, a mí, me pareció muy inteligente para bajar la idea de la tesina. Porque uno dice “no, tenés que hacer tu tesina de grado y ahora ¿qué hago?”. Es como la nada. Además, es tu nombre, es una devolución que vos hacés a la Carrera, una investigación, no sé. Y me parece que elegí el tema porque no lo conocía, bah, lo conocía por arriba porque mi vieja había hecho arte-correo. Me pareció muy lindo y que podía ser una forma de comunicación alternativa, que me interesa mucho, varias de las ideas anteriores que tenía de tesina tenían que ver con la comunicación alternativa y, nada, creo que eso... Me gustaba mucho el tema, me pareció muy piola y muy interesante devolverle esa cuestión de lo político al arte y la cultura.

Me contabas que fuiste a seminarios de tesis, charlas. ¿Qué es lo que te motivó a ir y cómo fue la experiencia?

Eh, que se yo, porque soy muy nerd, no sé. Te motiva el estar al tanto de las cosas que se están haciendo en la academia. Me parece que en general hay una desconexión de lo que está haciendo el otro, por ahí hay alguien que está investigando lo mismo que vos y vos no sabés. Me parece que son muy prácticos. Tenés la posibilidad de charlar con las personas que han pasado por ese proceso y además hay temas de investigación que están buenísimos y todavía no salieron, los tenés ahí y me parece que es algo muy interesante. Todavía no son nombres muy reconocidos, pero es gente que ha hecho un aporte de última interesante. Hay temas que no voy porque no me interesan, hay veces que me interesan pero no puedo ir, pero en general me parece que son muy interesantes. Es como ir a un teórico, aparte. A veces, te sirven para lo metodológico, para entender como encararon, por ahí, la investigación es distinta, pero la base documental que hizo, decís “aaah, mirá este la encaró por este lado” o “utilizó tales variables” o “lo resolvió de tal manera”. Y vos por ahí estuviste cuatro días pensando eso y lo escuchás al tipo y decís “ah, es esto lo que tengo que hacer”.

¿Qué orientación hiciste?

Educación.

¿Estabas en la orientación cuando elegiste el tema?

Sí, sí, la orientación ya la había pasado. Los seminarios optativos los hice después.

¿En qué instancia de la Carrera estabas? ¿Cuánto te faltaba cuando elegiste el primer tema? ¿Cuando dijiste “me pongo en serio hacer la tesis”, en dónde estabas?

Y ya al final, estaba finalizando, sí. Me quedaban finales y ya había terminado de cursar, casi. Era mi último cuatrimestre.

Último cuatrimestre y sólo finales quedaban... Ahí fue que elegiste el tema.

Sí, lo quería hacer antes pero no me terminaba de decidir.

Y ¿qué relación crees que hay entre la o las tesinas que estás trabajando y la orientación que elegiste y tu formación de grado, en general?

A ver, son muchas cosas. ¿Con la orientación?

Sí, vos elegiste dos temas. ¿Creés que hay un vínculo con tu formación y, después, con la orientación que hiciste? Digamos, ¿tenías eso en mente o no?

No, la verdad que no. A mí me hubiera gustado que la orientación tuviera que ver más con seminarios optativos que con la orientación que hice. Creo que falta esa posibilidad o la posibilidad de investigación. Por ahí vi la relación con la orientación cuando tuve que hacer un programa de fotografía para varios institutos y ahí mezcle todo: comunicación, foto, educación, todo junto. Ahora, la tesina, no, no la veo relacionada con la orientación específicamente. Para nada.

¿Y con tu formación de grado?

Sí.

¿Qué pusiste en juego de tu formación de grado?

Y creo que todo, sí. Porque tenés desde poder repensar una práctica, analizar... por ejemplo, la tesina de foto sale a partir de un, cómo se dice, una acción artística de la que me llega la información, que se produce en Berlín en un subte y que a mí me parece interesante como forma que revierte y demuestra el estado de época de la fotografía. O sea, analizar un hecho concreto cómo eso está relacionado con una sociedad y cómo eso te da un estado de la cultura, me parece que indica toda la Carrera. Desde distintos tramos, ya sea desde lo discursivo, desde lo práctico, desde cómo analizar el pensamiento, desde no sé la cátedra de Ferrer, desde las historias, comunicación, no sé.

O sea, pusiste en juego toda tu formación.

Sí, que se yo. Psicología no sé decirte...

Pero “picaste” de varias de las vertientes de la Carrera.

Sí, sí, sí.

No es que te limitaste a un marco teórico.

Y no. O sea, ahora, después, porque tengo que circunscribir para hacer el marco teórico. Lo que pasa, es que yo creo que hay cosas que uno las va internalizando, lo va haciendo cuerpo. O sea, hay cosas que ya las tenés adentro, no sé si las tenés que ir a buscar y decir “esto estoy hablando por Merleau Ponty”, digamos. Uno ya va incorporando ciertas cuestiones académicas que, más allá del marco teórico por el que uno opte o no, las tiene las herramientas ya.

Cierta visión, podría decirse.

Sí, tal cual. Si yo ahora me decido porque quiero trabajar el punto de la relación de una modalidad artística, donde hay un dispositivo tecnológico, cómo eso habla de un estado de la cultura, obviamente, lo que más me va a convenir es hablar de la relación de arte y técnica, que eso está en el seminario de Ferrer, pero también tiene que ver con una historia, con la historia de los medios. Entonces, yo ahí hago un cruce entre esas dos cátedras. Pero también hay un montón de otros autores que yo he visto a lo largo, no solamente de esto, sino de mi formación de fotógrafa y otras cosas que me sirven. Porque, por ejemplo, para la parte de pensar como un hecho puede ser leído desde un estado de cultura el seminario de I. me sirve para pensar eso y cómo hacer un ensayo, Cultura también me sirve, por ejemplo, para hablar de la cultura popular a través de un caso particular, Comunicación III y Comunicación I, que habla de la era de la reproductibilidad técnica y cómo la técnica nos cambia. En realidad, vas reviendo las distintas materias que ya viste y hay otras que ni te das cuenta...

Que las estás utilizando.

Claro, me parece que lo vas reconociendo más son las últimas y las otras las vas incorporando a medida que vas avanzando.

¿Cómo ves tu tesina, una vez terminada? ¿Cómo la ves a futuro? ¿Creés que pueda llegar a tener alguna incidencia en tu práctica laboral, en tu formación? ¿La pensaste como algo para seguir explotando?

Sí, y por eso, no sé cuál hacer. Obviamente, está dentro del arte, seguro. Y lo estuve pensando en relación a qué puedo hacer de posgrado, o dónde lo puedo presentar, porque están las jornadas de fotografías, está esto, esta lo otro. Sí me importa lo académico y dónde puedo intervenir y que me permita seguir elaborando a partir de eso otras investigaciones. Me parece que cualquiera de las dos, la de arte-correo que no está explotada y la de la era digital, que siempre se la encara desde los medios, la web, esto, lo otro, pero no se lo piensa a través de cómo afecta la cámara digital a la imagen digital en sí y cómo se ven las transformaciones de lo social. Pero creo que son temas que dan para seguirlos y que pueden tener vetas y aportar a la Carrera. Yo lo veo como un aporte en eso sentido. No creo que sea algo súper trascendental, pero tampoco intrascendente, que sea una tesina para ser puesta ahí y nada más. Por ahí, no como tesina en sí. Por ahí, se puede hacer un artículo para publicar y demás. Una tesina es como un libro, digamos. Creo que eso sirve para cualquier persona que se ponga a leer. Por ahí tenés que hacer papers o artículos o algo más corto, pero lo pienso en pos de en qué voy a seguir después. De hecho, estoy buscando maestrías ahora que tengan que ver con arte y ver cómo puedo hacerlo como proyecto de investigación.

Para ir cerrando, te voy a pedir que me cuentes cuál fue la relación de tu tesina, si la tuvo, y en qué medida afectó tu vida cotidiana. ¿Le dedicaste mucho tiempo o no? ¿Es algo que llevás con naturalidad?

Es algo a lo que querría dedicarle mucho más tiempo. Pero cada vez que me quiero dedicar, siempre tengo una materia que tengo que rendir antes, pero tampoco lo quería dejar para el último tramo porque se que es cuando más cuesta. Me hubiera gustado empezarla antes de terminar de cursar. Y por ahora lo tomo como algo ameno, no me lo quiero poner como una cosa de “tengo que terminarla ya”. Es una instancia que quiero disfrutarla, digamos. Me gustan, me interesan los dos temas, me gusta hacer entrevistas, leer sobre fotografía, pensar. Lo voy mechando porque me da placer, no es algo por cumplir X tema. Son dos temas que me apasionan y nada, los leo. O sea, me cuesta como cualquier cosa que uno tiene que ponerse a escribir, que después sabe que tiene que hacer eso, y es una instancia que me genera un poco de pánico. Quiero cuando termine de dar un par de finales, sentarme tantas horas por día para hacerlo. De última, ahora empezaré con tantas horas a la semana, no todos los días, pero bueno como para ir adelantando. El hecho de hacer el índice, por ejemplo, me parece muy práctico.

¿Qué fue lo que hiciste específicamente de las dos hasta ahora? ¿Escribiste algo? ¿Hasta qué momento llegaste: no sé, metodología de la investigación, marco teórico, estado del arte? ¿Laboraste algo así concreto?

En el de arte-correo, tengo mi trabajo que es como bastante la introducción y el “comienzo de...”. Tendría ahí la introducción y el marco teórico y la hipótesis de la cual parto, el estado de la cuestión, digamos. En el de foto escribí el índice y tengo al artículo que escribí yo y ahora quería hacer como un abstract, como para pasarlo a un par de docentes y me digan si tiene viabilidad, si estoy pensando cualquiera, si lo tengo que acotar más, a ver qué opiniones merece.

¿El índice que hiciste fue a instancias tuyas o porque te lo recomendó el tutor, el empezar por determinado lugar?

No, porque en el seminario de la Carrera, cuando vimos los ejercicios para encarar la tesina, se ve que la manera en que podés organizar el tiempo que te va a llevar hacer la tesina es empezar por el índice y vas viendo cuántas horas te lleva cada cosa y, entonces, vas calculando a ver si realmente te estás pasando en la cantidad de cosas que deberías dedicarle o no. Y es una manera de organizar todo.

O sea, ¿vos tomaste muchas cosas que te dieron los seminarios y las charlas?

Sí, muchísimas. Me re sirvió. Me parecen muy interesantes también.

Listo. Gracias.

Investigación: Etapa cualitativa.
Fecha: jueves 25 de junio de 2009.
Entrevistado: D.
Orientación en procesos educativos.

Situación. D. está trabajando en su tesina hace algunos años. Actualmente, se desempeña como docente en una de las orientaciones de la Carrera.

Bueno, lo que te voy a pedir que me cuentes es, por lo menos a vuelo de pájaro o en líneas generales, lo que fue el proceso de elaboración de tu tesina que según entiendo todavía no completaste.

No. Tuvo dos partes en realidad. Porque tuvo una etapa donde era todo el quilombo en el país, que no se conseguía trabajo y demás, y yo tenía tiempo. Entonces, estaba cursando las últimas materias, hice la orientación de Procesos educativos y se me ocurrió hacer un determinado tema para la tesina. Y en su momento, como no sabía por dónde se empezaba, no había ninguna información, me fijé lo poco que había por Internet, sólo investigué el tema, me compré un montón de materiales, bajé cosas de Internet, armé toda una propuesta hasta que busqué una tutora de tesis. Era un proyecto de teatro para escuelas y otras cuestiones, como un proyecto integrador a través del teatro. Y, bueno, la encuentra a la mina esta, re bien, había sido profesora mía, divina. Bueno, nos juntamos un día y me dice mirá: “A mí el proyecto me encanta, pero esto, en general, lo hace un grupo de trabajo, no una persona sola”. Problema frecuente en las tesinas: cuando hacemos la propuesta, nos vamos al carajo con lo que queremos hacer, de los límites. Entonces, me dice: “Mirá, habría que acotar. Me parece bárbaro lo que proponés, es muy piola, pero es un laburo de años de un montón de gente. Yo te diría que para lo que es una tesis, acotemos”. Entonces, empezó “cortamos de acá, cortamos de acá, cortamos de acá”. Terminó la historia en que quería que fuera una especie de taller de radio en la escuela o no se qué, que no tenía nada que ver con lo que yo quería hacer. Yo todo esto lo hacía todavía mientras estaba estudiando como para ganar tiempo. Así que ahí lo primero que pasó es que me desmoralizó, porque me encontraba con que lo que yo quería hacer no lo podía hacer, porque era demasiado, pero la vuelta de rosca tampoco era lo que yo quería hacer. Así que de repente estaba otra vez sin tema. Bueno, en el medio ingresé a la cátedra adonde estoy laburando y me empecé a copar un poco o a estar más familiarizado con temas, que ya conocía porque había cursado la materia, o a estar más empapado, leer otras cosas que por ahí como alumnos no vemos. En el medio de todo eso, capaz que dos o tres años pasaron. No, tres no. Dos años, ponele, habrán sido. Así que ya cuando ingresé a la cátedra encontré mi tema de tesina que fue trabajar, desde lo que es la línea teórica de la cátedra, con los docentes virtuales, con todo lo que es la educación a distancia a nivel universitario. Porque de todo lo que yo había visto y lo sigo comprobando, encontrabas en la bibliografía: Internet en la educación universitaria sirve para esto, es buena, es mala, es un comercio, no es un comercio; pero no había nada sobre qué le pasa al docente, si se forma para hacer eso. Entonces dije, bueno, encaró para ese lado y podía juntar los dos intereses que tenía. Así que ahí es cuando realmente yo empecé con la tesis, que eso ya habrá sido 2004. Sí, porque yo a la cátedra ingresé en el 2003, segundo cuatrimestre del 2003, sí, ponele que desde el 2004 haya arrancado recién con la tesis. Y ahí es cuando encontré mi tema y estaba embaladísimo con eso.

Antes de seguir con esto, para ubicarme temporalmente. ¿En qué momento estabas de la Carrera cuando empezaste a trabajar en tu primera tesina que después, bueno, no fraguó? ¿Y cuánto tiempo pasó hasta que empezaste a encarar la segunda, qué ocurrió en el medio?

Mirá, cuando fue el tema de la primera tesina, creo que había hecho la primera materia de la orientación. Pero todavía no había hecho Comunicación III. Me estaban faltando, mínimo, seis materias. Como mínimo, seis.

O sea, la agarraste más o menos temprano en comparación con lo que uno suele ver.

Sí, puede ser. Pero yo ya como que tenía en claro lo que quería hacer y todo. Y dije “es más o menos un año de investigación”, que es más o menos un año lo que te lleva la orientación y, entonces, no quería dar el último final y encontrarme con que no tenía ni siquiera el tema elegido, viste. Así que ahí fue la primera tesina. Ya cuando agarré el segundo tema, creo que ya había terminado de cursar y estaba dando los finales, que no me habían quedado tantos tampoco. Tenía dos o tres nada más. Así que para la tesina que todavía tengo hoy en día, ya había terminado de cursar. Que de hecho el tema un poco lo definí por la cátedra y por un seminario optativo que había cursado.

¿Y seguiste con mismo tutor o cambiaste?

Sigo con el mismo tutor. Porque el tema es que no tengo ninguna dificultad en sí con la tesina. A mí lo que me pasó es que me demoró por cuestiones que son más bien personales, no por una cuestión de agotamiento con la tesis o que me hubiera trabado con algo. De hecho, hace por lo menos dos años que tengo la mitad de la tesis hecha, un poco más y que está estancada en ese punto. Entonces, al contrario, me ha resultado hasta ahora sencillo lo que hice. En general, cada avance que yo presentaba no tenía ninguna objeción. Por ahí redefinir o especificar más un objetivo, creo que fue la corrección más grande. Después hay cuestiones de redacción, si se quiere, mínimas. Por el estilo. Desde el momento que decidí mi tema de tesina no volví a cometer el mismo error. Sí, definí más o menos lo que quería trabajar, pero nada más. No me puse a investigar más nada. Dije “quiero laburar este tema” y me busqué el tutor que era el jefe de cátedra. Porque, obviamente, toda la corriente teórica que yo tomo es la que doy, más otras cosas que vi de la orientación. Pero, digamos, la parte de análisis tiene que ver con lo que laburo. Entonces, directamente me busqué el tutor, le planteé el tema y nada, de ahí empecé a escribir y escribir. Cada vez que escribía estaba todo bien. Y soy muy hinchapelotas con el tema de la escritura, entonces, por ahí, la observación que él me hacía era a nivel de “aquí quedaría mejor esta palabra que la otra”. Pero no he tenido inconvenientes. Y, de hecho, yo tenía miedo porque un amigo mío, también docente de la cátedra, hizo la tesis también con él, ya terminó él, y cada vez que se iba, volvía desmoralizado porque le corregía todo, le hacía rayar todo, cambiar todo. Entonces, yo, la primera vez que tuve la tutoría, dije “uy, acá me va a hacer pelota” y sin embargo no tengo ninguna dificultad.

Vos me habías dicho que suspendiste la primera tesina por cuestiones personales. ¿A qué te referís con eso?

No, la primera tesina no.

O la segunda, perdón.

No, la segunda que es la que estoy haciendo ahora. Me pasaron problemas personales. En primer lugar, mi vieja decidió irse a vivir a otro país. A los tres días que se fue se murió mi abuela así que yo tuve que viajar al interior a hacer el entierro, cerrar el tema de mi casa, después mi vieja me dejó un montón de despelotes económicos, así que me dediqué a laburar y pagar todo eso y como que no me quedaba tiempo para la tesina. Los pocos ratos que tenía libre estaba muerto por lo que había laburado o no estaba con los mejores ánimos como para... O sea, yo me sentaba a escribir y daba vueltas y vueltas y vueltas y no se me caían tres frases. Entonces, como que me dediqué a laburar, a insertarme laboralmente, que ese es el otro problema, y me dediqué a eso y a resolver todos los

quilombos que habían quedado y aparte mi estado de ánimo. O sea, me detuve por eso, pero en realidad la tesina venía al día y venía rápido inclusive, porque como no tenía ninguna dificultad. De hecho, hice toda la parte que a mí menos me gusta, escribir el marco metodológico, el estado de la cuestión, todo eso a mí me embola porque no lo veo tan creativo, entonces, tener que estar citando autores para mostrar lo erudito que sos en un tema me parece un embole, entonces, primero hice eso para sacármelo de encima. Y después me quedaba hacer cinco, seis entrevistas, desgrabarlas y analizarlas que, oh, casualmente, es lo que yo hago con los alumnos y los trabajos que corrijo. Y encima laburo en una revista que me la paso haciendo entrevistas y es lo que no puedo hacer. De las seis entrevistas tengo hechas dos, ponele. Y recién ahora que estoy retomando. Pero lo que me falta es mínimo en tiempo para mí lo que es hacer una entrevista, desgrabarla y analizarla.

O sea, a vos el marco teórico, la metodología de la investigación, el estado del arte, lo tenés hecho.

Todo, tengo hecho todo ya.

Te plantaste más si querés....

...en el trabajo de campo.

Y la redacción final.

Claro, que para mí es una huevada, porque es lo que vivo corrigiendo y laburando desde el 2003 en la cátedra. Entonces, fue por una cuestión de un momento de mi vida que yo estaba, por un lado, que precisaba laburo que cuando lo agarré me la pasaba yendo y viniendo, arreglando quilombos y con el poco tiempo que me quedaba, la verdad, no tenía ánimos de ponerme a encarar una tesina. Ese fue el tema. Después sí, lo que me pasó fue que me costó retomar. Este año, digo, de repente, tenés una tesina así, estuvo dos años cerrada, y abris y decís “¿yo escribí esto?” y te dan ganas de cambiar esto, cambiar lo otro y bueno, no, hay momentos en que es basta. Pero te cuesta conectarte otra vez a ese ritmo que ya tenías, más que tenés otros laburos, otras cosas que hacer.

Y vos, según me contás, elegiste un tema que tenía que ver con tu orientación y con tu práctica docente.

Con mi orientación y con mi práctica docente, que fue, de hecho, el primer laburo que tuve. Pude conjugar las dos cosas que me gustaban. Y por eso me apasionaba y calculo que me va bien, por lo menos, con las presentaciones que voy haciendo. Más allá del cuelgue en el medio.

¿Y sentís que tu práctica docente y la orientación que hiciste te ayudaron en la tesina?

A mí, lo que siento que me ayudó fue una de las materias. Y después la Carrera me ayudó un montón. Y de la orientación, yo te diría una o dos materias y una de ellas era un seminario optativo. Después, la verdad que a mí la orientación... es como un cambio muy grande. Procesos educativos la veo como muy “maestro ciruela” con lo que te dan. O sea, es interesante, pero queda en un nivel muy básico. En general, se quedan en el nivel, viste, cuando discuten los pedagogos o los educadores. Te hacen leer ochenta veces a Freire que es muy interesante, pero en algún punto te falta el encaje de, bueno, y esto cuando lo tenés que trasladar al aula ¿cómo carajo lo hacés? Contame un caso real. Creo que queda un poco. Hay una discusión, una nebulosa en las ideas, que es muy interesante, pero te falta la otra pata. Y creo que se pisan muchas veces las materias entre sí, que repiten contenidos. Entonces, yo no sé si a mí me ayudó tanto la orientación. Me ayudó la materia que yo elegí como optativa y la materia que estoy dando clases y fui alumno, porque es el marco teórico que yo tomo, pero porque analizo desde otro lugar un fenómeno educativo. En

realidad, lo que estoy analizando es de qué modo está incidiendo en la relación entre el docente y el alumno y la práctica docente, el hecho de tener la comunicación mediatizada por una tecnología, que no este la cara. Entonces, yo creo que la orientación, sacando esa materia, no me dio demasiado. Fue más bien cosas que me tuve que buscar por mi cuenta. Y, de hecho, mi tutor tiene en claro toda la parte que voy a analizar pero toda la parte docente de tecnologías no tiene idea porque no es su formación. Y lo mismo hubiera pasado si yo agarraba alguien de educación, iba a tener todo el back-up si se quiere teórico de la parte de docencia, pero no del marco teórico que yo uso para analizar, que es todo el análisis institucional y todas esas cosas.

Volvamos sobre el punto de los criterios que usaste para elegir a tu tutor. ¿Por qué lo eligiste?

Lo elegí directamente porque era el titular de cátedra de dónde yo estaba laburando y ya sabía que iba a laburar con ese marco teórico. Y aparte laburo para él en forma privada. Laburo en forma privada, laburo para la cátedra, somos socios en otras cosas, o sea, que nos hicimos amigos y conocía el método de laburo de él y la forma de pensar.

Y encajaba perfecto...

Encajaba perfecto con mi forma de ser porque en un momento yo había pensado en tomar como tutor a la adjunta, no al titular. Pero yo tenía algunas diferencias hasta teóricas. Era una mina divina pero no lo que yo necesitaba para mi tesina. Entonces, lo elegí a E. Pero por una cuestión de que yo ya tenía conocimiento de él y, de hecho, cuando pensé en la tesis que al final no hice, que es la primera, también, pensé en alguien que hubiera sido docente mío y que me hubiera gustado, que me hubiera dejado algo, que yo supiera que me podría aportar algo al laburo mío. Hay otras personas que ni en pedo hubiera elegido. O elegir a alguien que pudiera ser una eminencia en el tema pero yo no tuviera otra referencia que esa, nunca fui alumno, nunca lo vi dar una clase, no sé quién es... y me resultaría complicado. Yo prefiero alguien que ya vi cómo se desenvuelve, cómo piensa...

Su forma de trabajar.

Claro. Sí, porque es un laburo de estar mucho tiempo sentado y el laburo uno lo hace sólo. Y después te sentás con el tutor y te revisa y dialogás con él... pero lo que importa ahí, aparte de que la persona sepa cómo se hace una investigación, es cómo interactuás vos con esa persona. Porque si la persona es una eminencia, pero vos no te entendés, no vas a ningún lado.

Y el tema, me decías, que lo definiste con mucha facilidad. Ya lo tenías más o menos masticado.

Sí, porque cuando elegí el primer tema ya sabía que iba a ser procesos educativos, pero todavía no había empezado la orientación. Había hecho una materia, ponele. Ya cuando elegí lo que va a hacer hoy mi tesina ya había terminado de cursar y ya estaba dando clases y encima en escuela también, no sólo en la facultad. Entonces, ya tenía más claro para dónde quería agarrar. Lo que yo no quería hacer, que era lo que discutía con compañeros y todo, era decir "bueno, terminé la carrera y ahora hago cualquier cosa con tal de que me den el cartón" y así es como, por ejemplo, hay una tesina que es el diseño o el proyecto de una revista orientada a motociclistas. Y yo digo: "¿Seis años mínimo de una licenciatura para que tu tesina sea una revista para motociclistas?". Me parece como muy pobre. Concibo la tesina y digo "me rompí el culo durante seis años estudiando" y de alguna manera quiero coronar eso. Y aparte también es una forma de inserción laboral. Vos te dedicás a investigar un tema y es tu carta de presentación. Vos sos "licenciado en" y mi tema de investigación fue este. Y eso te puede abrir una puerta también a nivel laboral. Yo pensé en todas esas variantes. Primero y fundamental es decir "yo no me rompí el culo seis años para hacer una cagada como final de carrera". Digo, acá es cuando quiero poner en juego lo que aprendí, lo que estudié. Punto uno. Y

segundo, es una carta de presentación. Yo si soy licenciado en tal, me quiero especializar en tal tema y este fue el tema que investigué. Es mi especialidad de alguna manera, ¿no? Entonces, yo pensaba en esas dos cosas al momento de la tesina, por eso, digamos, tenía definido el tema, pero cuando lo decidí estaba seguro de lo que quería hacer, lo había analizado bien. No quería hacer cualquier cosa. De hecho, compañeras me dijeron “bueno, che, ya que nos está costando, hacemos la tesina juntos”. Y yo: “no, ya la tengo empezada y es mi proyecto y es mi tema y yo no quiero hacer cualquier cosa”. A mí, la idea de decir “junto un par de libros, hago discutir un par de autores entre sí y a partir de ahí armo un refrito de cosas y yo opino algo y ese es mi tema de investigación”, no me interesa. Aparte, me gusta la parte práctica, me gusta el campo. Yo siempre supe, más allá de que no sabía el tema, que mi tesina era investigar algo a través de un trabajo de campo, sea con entrevistas, observación, lo que fuera. O diseñar algo, pensar algo desde cero. No iba a ser jamás algo que fuera exclusivamente teórico, onda, leí cincuenta libros y en base a eso armo una tesina y lo único que hice fue estar sentado en mi casa leyendo, o en una biblioteca, porque eso me embola terriblemente. Preciso como más acción. Entonces, ya ahí recortás bastante lo que podés hacer y lo que no.

Por lo que me decís, elegiste el tema y empezaste a investigar pensando en las repercusiones que podía llegar a tener la tesina a futuro.

Sí, de hecho lo hacía con la idea de que sea un tema de poder seguir investigándolo después. Porque me encuentro que hay un vacío, algo que no hay nada y pasan los años. Fijate que entre una cosa y otra yo colgué la tesina como tres años, fácil, y sin embargo ahora como lamentablemente miran que bibliografía leíste, dije “bueno, si estoy trabajando con nuevas tecnologías, no puede ser que el último libro que cito sea del 2005, estamos en el 2009”. Entonces, me metí por Internet y empecé a buscar todos los libros nuevos que había y hay más de lo mismo. Sigue siendo un vacío y se siguen repitiendo y citando entre ellos y en ese tema no hay ningún aporte nuevo. Entonces, yo quería algo que, justamente, no estuviera escrito. O sea, buscar dónde está lo nuevo, que es lo nuevo que yo puedo investigar. Después podré estar equivocado o no. Seguramente. Es una tesina. Para hacer una investigación en serio, en vez de cinco, seis entrevistas, tendría que hacer veinte, si pudiera, treinta. Está bien, es una tesis, tiene un límite y ahora lo entendí. En otro momento, yo quería hacer las veinte entrevistas. Pero sí, yo lo que buscaba era también una posibilidad de salida, de hacer algo con eso, publicarlo, aportar algo con eso, una nueva variante, porque es también mi modo de insertarme en ese tema. Digo, si yo no lo pienso desde ese lugar y quiero laburar en ese tema y ¿qué tengo de diferente para aportar que no tengan otros? O sea, leí los mismos libros, hice más o menos la misma carrera, tengo más o menos las mismas experiencias. Entonces, digo, “bueno, ¿dónde está el plus o lo diferencial que yo puedo poner?” Bueno, analizo esto pero desde otro lugar, puedo aportar algo distinto a esto.

Perfecto. ¿Y en algún momento pensaste en hacer un seminario sobre tesis o charlas? ¿O sentiste que no necesitabas?

No, jamás. Mirá, no tuve problemas para definir el tema de la tesis. No sé, más allá del primer intento fallido, no es que era fallido porque estaba errado lo que quería hacerse, sino que era muy ambicioso. No era que era pedorro o estaba mal. Entonces, en ese sentido, yo ya estaba tranquilo. Y yo con la escritura jamás tuve dificultad, esa es la realidad. Entonces, la verdad que no sentí la necesidad, ni me aportaba nada. Ya sabía cómo se encaraba una investigación porque de hecho ya estaba en la cátedra y estaba formando parte también del equipo de investigación de la cátedra, encima. O sea, que no me iba a aportar algo muy distinto formar parte de un seminario. Sí, por ahí, si yo hubiera elegido una investigación de tipo más cuantitativo, ahí sí por ahí hubiera precisado una mano. Porque yo, en general, laburo desde lo cualitativo. O sea, tomo entrevistas y de ahí hago una interpretación. Entonces, en eso estoy canchero. En algo cuantitativo no estoy tan canchero, esa es la realidad. Pero como no es lo que yo agarré para mi tesis. Un taller, a mí, no me va a aportar

nada. Aparte, en el momento en que yo empecé la tesis no existía ningún taller, ni seminario. Arrancaron después de que yo...

¿En qué año arrancaste?

¿Con la tesis? Y... estamos en 2009. Fácil, el 2004 empecé yo la tesina. Y en ese momento, cuando yo la empecé, según lo recuerdo, no había nada. Empezaron a aparecer algunos seminarios, organizados no me acuerdo si por el centro de estudiantes o por quién, pero yo ya tenía redactados los objetivos, redactados el marco teórico, o sea, ya a esa altura...

Ya estabas encaminado.

Yo estaba encaminado. Entonces, no me iba a aportar nada un seminario. Hay gente que sí. Y, de hecho, lo veo con los alumnos ahora. Es un ensayo de investigación y no saben o no pueden distinguir lo que es un objeto de estudio, lo que es un referente empírico, o no entienden por qué hay que dar cuenta de los supuestos previos o cómo elaborar una hipótesis o cómo se debe hacer el análisis de una entrevista, por ejemplo. Ni qué decir de cómo tomarla, no distinguir lo que es una entrevista periodística de una entrevista para una investigación. Entonces yo creo que sí, que hay gente que le viene bien porque, de hecho, es una de las falencias de la Carrera. No tenemos ninguna materia. Hay una materia cuatrimestral que es metodología y, en general, discutimos modelos de investigación, pero no hacemos una investigación nosotros o hacemos algo muy acotado. No te da un modelo de cómo...

Y aparte el hecho de que es una materia de los primeros años.

Además, que cuando llegaste al final de la Carrera no te acordás. Porque aparte es una de las materias más boludas, convengamos.

Contame, hasta ahora con lo que llevás hecho y demás ¿en qué medida considerás que tu tesina va a reflejar tu formación de grado?

¿Desde la comunicación?

Sí, desde la formación que tuviste. ¿Qué pusiste en juego ahí de toda tu formación?

Lo primero que ponés a jugar son los saberes. Pero creo que lo que más voy a poner en juego es en lo que yo decidí especializarme y tiene que ver con la educación y el análisis institucional. Principalmente, el análisis institucional, que eso fue una materia. Y después el conocimiento me lo hice yo. La Carrera, sí, te da un montón de herramientas para poder hacer un análisis más en profundidad, de fenómenos de poder, de cuestiones ideológicas, de cuestiones políticas. Pero en sí el armado o como se elaboró eso, creo que es algo propio. Y me parece que está bueno y por eso cada tesina es tan particular. Ahí está el plus diferencial de cada uno. Pero sí tiene que ver lo que yo te decía hoy. Yo creo, por ejemplo, que de las materias que vi en la orientación, del TAO no puedo tomar nada. A mí no me aportó. Porque otras de las cosas que veo en la orientación Procesos educativos es que, abordan el tema de la educación, pero en general se limitan a nivel primario. Yo no sé por qué esta tendencia. Se aborda muy poco lo que pasa con la educación a nivel universitario. Secundario, puede ser. En general, se aborda. Pero desde modelos de educación o modelos de enseñanza se habla de lo que es la primaria. Después la otra pata que tienen que ver con cómo trabajamos los medios. Ah, son los medios en la escuela. Entonces, cómo se trabaja en primaria o en secundaria. ¿Qué pasa a nivel universitario? Son muy pocas materias las que lo abordan aunque sea mínimamente. Una de las materias que me dejó cosas fue Sociología de la educación, justamente. Aparte, yo la elegí a propósito. Abordaba el tema de qué pasa con la educación

superior. Después es como que se repite mucho, tallercitos y cositas con medios para los chicos en la escuela y terminan todos haciendo un taller de radio, el simulacro de un periódico o cómo trabajamos una película en el aula y ahí terminó el cuento. A mí la verdad que eso, no es que esté mal. A mí nunca me interesó. Yo esperaba otra cosa de la orientación, como más completa. No que me limitara tanto a un nivel educativa. Entonces, cuando tenía que hacer la tesina, dije “ahora lo hago con lo que tengo ganas de hacer” y es lo que hice.

Pasa que las orientaciones son relativamente cortas, en relación con la formación general.

Sí, obviamente. Y lo que tiene es que la formación general, de acuerdo al tema que vos elijas, no todas las materias te van a servir. Sí te sirven para pensar las cosas de otra manera. Ojo, por ahí un contenido, específicamente, es probable que no te sirva. Pero yo creo que ese ejercicio de pensar una misma cosa desde diferentes lugares, que lo vas haciendo en una materia, en otra, con un autor y con otro, yo creo que eso es lo que te sirve para una tesina. Que si vos lo que querés realmente es investigar y analizar algo, ese ejercicio inconcientemente lo tenés, esa práctica.

El marco mental.

Después, te costará más o menos ponerlo en palabras, o sabrás o no cómo son los pasos formales de una investigación. Ese es otro tema, digamos. El ejercicio ese de no tenerle miedo a buscar una bibliografía a abrir un libro, yo creo que eso te lo deja la Carrera. Y creo que inconcientemente de alguna manera también te va abriendo distintas puertas que vos decís “me gusta más esto, me gusta más lo otro”. No es casualidad que uno elige una orientación, después elige un tema de tesina. Pero yo creo que pasa por ese lado, no por algo que tiene que ser “esto me sirve para esto”. Es una cuestión muy del mercado, si se quiere.

Investigación: Etapa cualitativa.

Fecha: jueves 2 de julio de 2009.

Entrevistado: Z.

Orientación en periodismo.

Situación. Egresada de la carrera. Realizó una tesina atípica, en la forma de una crónica de viaje y obtuvo una calificación de 10.

Bueno, te voy a pedir que me cuentes en líneas generales el proceso de elaboración de tu tesis. ¿Qué fue lo que pasó? ¿Cómo la escribiste, cómo elegiste el tema? Empezá por dónde quieras.

El tema lo elijo a partir de un trabajo de investigación para el TAO, a partir de unas consignas que tenían que involucrar unos conceptos de Deleuze, los conceptos de línea de fuga, y entonces conozco, investigando, leyendo otras cosas, a los mapuches punks. Y bueno, hago al trabajo, a B. le encanta y, entonces, no sé, termina la cursada y me manda un mail diciéndome si quiero seguir la investigación y la podía compartir con la cátedra. Y yo digo “ah, bueno, sí”. Se dio en el transcurso que me echan del laburo, entonces, tengo la guita extra y sin laburo. Vacaciones, diciembre, todo para adelante, y todavía yo, cero pensada la tesis. En realidad, tenía como una idea que había empezado a laburar en el Seminario de biopolítica que estaba cursando también ese cuatrimestre que era sobre cámaras de seguridad en Neuquén y al final la reemplacé. Agarré toda la bibliografía de ese seminario, la leí y llevé todo el contenido en la cabeza cuando decidí irme de viaje a investigar más en profundidad a los mapuches urbanos. Entonces, me voy de viaje un mes y medio, más o menos, vuelvo, hago la monografía del seminario, me encuentro con B., le cuento el viaje y me dice “bueno, esto es una tesis, ¿por qué no hacés la tesis a partir de eso?”. Yo ya tenía material grabado en video y me dice “bueno, hacé un audiovisual, lo podés presentar como modalidad ensayo, como producción”, bla, bla, blá.

¿Todo ese trabajo lo habías hecho para el TAO?

En realidad, no, surge de una propuesta de B., de que yo termino el trabajo para el TAO, termina la cursada, digamos, y el tipo me incentiva para que siga investigando sobre lo mismo. Y me colgué con la producción audiovisual, tenía problemas técnicos para resolverlos porque en mi casa no tenía una computadora para editar y, entonces, Baigorria me dice “bueno, escribilo”. Estábamos justo haciendo un seminario de crónicas con él, me dice “hacé una crónica” y ahí me largué a escribir. Tenía como marco teórico todo lo del seminario de biopolítica (“biopolítica, comunidad y cuerpo”, se llamaba) y bueno, me recludí digamos un mes y medio o dos a escribir todo lo que es la parte más narrativa y una vez que tuve eso empecé a corregir y a mezclar con la teoría y... no sé... me comunicaba con B. por mail más que nada y el diálogo era cero. Yo le mandaba las cosas que escribía y me decía “seguí que vas bien, seguí que vas bien” y digamos desde que lo empecé a escribir hasta que lo entregué habrán sido cuatro o cinco meses...

O sea, a vos el tutor y el tema te aparecieron juntos, no tuviste que buscarlos demasiado.

Sí, de hecho, yo, como soy medio paranoica e insegura, dudaba de que B. fuera mi tutor, prácticamente, hasta que me dio la carta de... o sea, era como que ningún momento yo le dije “¿querés ser mi tutor?”, ni él me dijo “yo voy a ser tu tutor”, nada, era como que la investigación venía pegada a él y en ningún momento se aclaró que él iba a ser el tutor hasta muy avanzada la lectura y la tesis ya tenía como forma de tesis.

¿Y por qué te pareció eso? ¿Porque te parecía alguien de demasiado renombre o algo así?

No, porque nunca lo habías aclarado, en realidad. Y desconocía el proceso de cómo alguien se convierte en tu tutor. O sea, ¿yo tengo que proponer algo? Como “¿quierés ser mi tutor?, ¿quierés ser mi amigo?”. No sabía. Por suerte, no tuve que pasar por ese momento de buscar. Se fue dando como una forma ideal para mí, natural, como tendría que pasarle a todo el mundo, casi. Lo mismo pasó con el tema, eran temáticas que yo venía estudiando en todo el transcurso de la Carrera. De hecho, en la tesis sumo trabajos de los primeros años.

¿Cómo es eso? Contame.

Y, por ejemplo, en P.C.P.C. yo cursé el práctico con H. e hice todo un trabajo sobre fundación de ciudades y el traslado en la modernidad y lo que significa el desarraigo... Tomé como caso Neuquén, porque yo soy de Neuquén y soy bastante reiterativa con eso, y bueno, fue exitoso también el trabajo, en el sentido de que al chavón le gustó, lo publicó... entonces, estaba confiada con eso y lo pude incorporar. Todo el principio de la tesis es una parte de ese trabajo del año 2002. Y bueno, después también con el Seminario de biopolítica pasó lo mismo, que lo incorporé, cosas de Comunicación III, como que vas volviendo, uno tiene como...

...una recursividad.

Sí, sí, ni hablar. Tiene que ver con los intereses de uno, con el estilo de uno.

O sea, a vos, tu tesis te permitió en cierto modo retomar elementos de toda tu formación.

Sí, sí porque, por más de que hay cosas que no las incorporé directamente como tema de problematización, por ejemplo, todo lo que es la comunicación alternativa, Mangone, no problematicé eso, pero hay conceptos, léxico, que está muy incorporado en alguien que estudió comunicación y se interesó por esas temáticas, digamos. Una persona que no haya estudiado comunicación no lo podría haber escrito así, usando naturalmente términos como, que se yo, “contrahegemonía”, “contrainformación”, qué es la prensa alternativa.

Volvé, por favor, sobre el tema de los tiempos. ¿Cuánto tiempo te llevó tu tesina? Tu tesina que, por ahí no fue muy estructurada en un sentido convencional, pero aún así, ¿cómo la fuiste estructurando? Porque lo tuyo fue más un relato, en realidad.

Claro, en realidad, primero me dedico a hacer la monografía para el seminario, que eso es el tronco teórico de toda la tesis. Entonces, eso es el tiempo que uno le dedica a hacer una monografía, entre quince días y un mes, en mi caso. Releer todo lo que se leyó en la ciudad y escribir. Eso lo presenté en mayo... del año anterior a que presenté la tesis. O sea, ya tenía eso. Después, cuando retomé la tesis y ya tenía escrita la parte narrativa, volví a releer los textos teóricos para meterlos de nuevo, pero ya con el trabajo del seminario armado. ¿Se entiende, más o menos? Pero dedicarme exclusivamente la tesis a escribirla y terminarla fue desde febrero, ponele, hasta julio que la entregué.

El proceso de escritura fue de aproximadamente cuatro meses, una cosa así.

Sí, sí, pero ya viene en realidad como un proceso desde antes, o sea, por más que yo no estaba sentada escribiendo venía elaborando un montón de pensamientos que en cuatro meses no se me hubiesen ocurrido. Es todo un proceso de maduración de ideas y de imágenes y cosas sugestivas para la escritura... Ah, y después hubo una parte de escritura que me olvidé de contarte, que me pidió especialmente B. que lo haga, porque en realidad yo iba a presentar una tesina de producción, como se les llama. A esa tesina se les pide una introducción de veinte páginas fundamentando por

qué uno hace lo que hace, ya que no hay sustento teórico dentro. Entonces, como era de alguna forma riesgoso presentar esta tesis que es una crónica nada más, como presentar un cuento, B. me recomienda a partir de una recomendación de J. que yo haga una introducción muy suculenta, por si la tesis caía en manos de alguien muy científicista, digamos, uno de los duros. Me quedaba quince días para entregar la tesis, yo la quería entregar sí o sí en julio y hago una introducción que es la clásica presentación del problema, fundamentación, metodología, conclusiones, toda la estructura típica, y eso vos lo lees y no tiene absolutamente nada que ver con mi tesis. O sea, la sostiene, la fundamenta, no se contradice, la usa, o sirve para aclarar algunos conceptos, pero en realidad no es una tesis teórica ni quiere serlo. Es un ensayo, digamos.

¿En qué momento de la Carrera te encontrabas cuando empezaste con la tesina? Estabas haciendo el TAO y un seminario, pero además ¿tenías que rendir finales?

No, había terminado el TAO y me quedaba un año de cursada.

Un año de cursada. Te faltaban cursar ¿cuántas materias?

Cinco materias.

Cinco materias y ya con cinco materias faltando, habías empezado a laburar con eso.

Sí, sí.

¿Esta fue la primera idea de tesina?

Tuve una anterior cuando cursaba el Seminario de biopolítica, comunidad y cuerpo con E. que, en realidad, como a mí me había gustado mucho el Seminario de informática era usar el seminario como para que me ayude a pensar un tema para la tesis. Entonces, había pensado mecanismos de control. Por eso, esto que te contaba de las cámaras ubicadas en la vía pública, para usar Foucault y que se yo. Y al final cuando encontré este otro tema que me fue mucho más atractivo, lo abandoné. Pero durante toda la Carrera no había pensado jamás un tema de tesina, de hecho, creía que no iba a llegar, que iba a abandonar antes la Carrera o algo así.

¿Pensabas que ibas a abandonar la Carrera antes de hacer la tesis?

Claro.

¿Por qué pensabas eso?

Y porque parecía imposible. O sea, cada año que pasaba me enteraba que aparecía una materia nueva que no sabía que existía. Así que bueno, soy muy colgada yo, estaba completamente desinformada de lo que eran las orientaciones también, no tenía ni idea. Cuando aparece Taller de periodismo y además Taller III y además el TAO, yo pensaba que era una sola.

Ah, no conocías el programa de la Carrera.

Y nada, yo veía y tachaba todos los años las materias que iba haciendo y de repente empezaban a aparecer asteriscos, no sé, cosas. Yo pensé que iba a tardar cinco años en hacer la Carrera y tardé como siete. Y no, la tesis, tampoco se en que momento me entero que existe la tesis. Estás tan llevado por la vorágine de la cursada y aprobar los finales y las promociones y que sé yo, no pensás, yo no pensaba en el momento final hasta que me topé con la cercanía de finalizar y ah, ahora sí...

Y ahora tengo que trabajar este tema...

Por eso te digo, yo tuve la suerte de que fue todo con bastante continuidad. El tema se presentó casi solo, se fue dando... tuve mucha suerte, no tuve un momento traumático de decir “¿y ahora qué hago?”, cosa que tiene la mayoría de la gente, que debe ser desesperante, un tema que te guste por un montón de cosas, que puedas aplicar teorías que te gusten, que puedas investigar como te guste.

Contame cómo afectó, si es que tuvo una repercusión negativa o positiva, tu vida cotidiana el hecho de estar escribiendo la tesis. Vos tuviste la suerte de irte de viaje al principio.

Sí, por completo. En cada etapa de mi vida, yo me convertía en una tesista. Dejaba de ser todas las otras cosas. De hecho, tuve períodos de no trabajar solo para dedicarme a la tesis. Tuve la posibilidad, en un primer momento, porque me echaron y entonces tenía guita para sustentarme. Y en una segunda etapa, tuve que recurrir a mis viejos: “bueno, banquenme tres meses porque yo necesito terminar esto”. Y yo hacía todo con mucha disciplina, digamos. Lo tomaba como un trabajo que sabía que si no, no llegaba. No salía de mi casa. Estaba todo el tiempo escribiendo. Todo el tiempo. Y además de que aprendí cosas. Me involucré tanto con el tema que me cambiaron concepciones mías políticas, espirituales, estéticas. Un tema que a mí me convencía tanto, como que me envolvía tanto que me terminó transformando. Sobre todo porque, bueno, confluían las cosas que interesan como es la política, la filosofía, o sea, era un tema que era ideal para mí porque yo podía pensar y hablar acerca de un montón de cosas que quizás si hablaba de las cámaras de video no iba a poder hablar de la relación del hombre con la naturaleza, ponele.

Contame la relación, si es que la hubo, por lo que me decís tiene que haberla habido, entre la tesis y la orientación que hiciste. Tomaste bastantes cosas de la orientación por lo que me contabas. El seminario optativo y demás. ¿O no?

Y el Seminario optativo en realidad es para cualquier orientación. Lo que fue determinante, quizás, de la orientación es la metodología. No podría presentarse como una investigación, digamos, no es una investigación académica, aunque en realidad se convierte en académica porque es una tesis académica. Sí es una investigación periodística. A lo que más se parece es a eso, a una crónica periodística. Y ahí fue determinante más que la cursada del TAO que es bastante mecánica, en realidad, la cátedra del TAO después, que ahí aprendí un montón de cosas sobre la crónica y, entonces, era como que podía fundamentar porque estaba eligiendo ese género para presentarla y, además, todo el aliento para soltarme con la escritura. Si yo hubiese querido hacer un ensayo serio, no hubiese podido escribir muy literariamente o me tendría que haber cuidado. En realidad, la particularidad de mi tesis radica en que es como muy desfachatada en la escritura. Y sólo se puede fundamentar si lo presentás como una investigación periodística y no como algo académico.

¿Qué fue lo que te resultó más arduo a la hora de ponerte con la tesis? ¿Qué fue lo que más te costó, lo que menos te gustó, lo que más te gustó?

Eh, las entrevistas, supongo.

¿Las entrevistas fueron lo más difícil?

Sí, sí, entrevistar.

¿Por qué?

Porque la entrevista a mí me parece una situación muy ficticia. Hay gente que se la banca, digamos. El entrevistador se pone en un lugar de tirano en algún punto y hacés preguntas esperando que el otro sepa la respuesta y, por ahí, el otro no tiene ni idea, entiende la pregunta, entiende cualquier otra cosa, tiene miedo a no entender lo que preguntás, contesta para otro lado. La angustia del que pregunta, también, cuando el otro no te entiende lo que le estás preguntando es horrible. Entrevistando a personas con las que tenés la barrera cultural, la barrera de una forma de la lengua, porque estas personas hablan español pero de una forma completamente diferente. Yo era una chica universitaria, argentina que venía y los chavones “está mi hermano preso”, mapuches, indio, una frontera grandísima entre ellos y yo. Entonces, eran momentos re incómodos y más cuando tenía que prender un grabador. En realidad, intenté evitarlo hasta que ya no pude y necesitaba registrar. De hecho, en el medio del viaje empecé a trabajar entrevistando. Y por mi personalidad también me costaba mucho entrevistar. Yo prefiero escuchar, leer como va la conversación, naturalmente, a forzar respuestas.

Bueno, la última pregunta. Contame cómo ves la tesis, más ahora que ya está cerrada, hacia delante. ¿Cuando la escribías tenías pensado que te iba a servir para algo, que iba a definir tu perfil profesional? Pensaste en algún momento, bueno, la hago no sólo para recibirme o la viste como algo que tenías que entregar.

No, siempre lo vi como algo que tenía que entregar. Salvo raptos de emocionalidad con denuncias acerca de problemas políticos con los mapuches así que yo decía “bueno, ahora con este material, todo el mundo va a conocer”, pero eran momentos así de querer comunicar el problema al resto de la sociedad. Pero en realidad era bastante pragmática: “esto es para terminar la facultad”. El tema me interesó en ese contexto para terminar la facultad. Nunca fui militante pro-indigenista. No me interesó el tema hasta que me puse a investigarlo para esto. Pero, en realidad, todo lo que pasó después y todo lo que va a seguir pasando con la tesis a mí se me fue de las manos. Yo no lo tenía planeado pero tiene muchas consecuencias. Saltó la barrera de la facultad y empezó a ser otra cosa.

¿Qué cosa?

Y, por ejemplo, ahora hice un video con todo el material que había grabado en Chile y se lo mandé a una de las personas que conocí y el tipo lo quiere para ponerlo a circular entre las agrupaciones mapuches de la zona sur de Chile. Entonces, va a estar mi video dando vueltas, utilizado de alguna forma como material educativo, si querés, de video de comunicación. Eso es una cosa. La tesis quizás se publique, en su estatuto de tesis. Y en ese sentido, sí me perfila como un tipo de profesional, digamos. A partir de que yo me pongo a investigar esto para la tesis también me salen otros trabajos que tienen que ver con la imagen, con los documentales, con los indígenas, que de otra forma, si yo no hubiese hecho mi viaje, que fue un viaje de verano, que ni siquiera era para hacer tesis, era porque estaba podrida y dije “bueno, de paso, investigo, a ver si sale algo”, que en realidad no sé, mucha suerte estuve teniendo con esto. Pero, en serio, muy afortunada. Sí, definitivamente creo que marcó mi perfil profesional, si es que eso existe digamos.

Una pregunta más que me había olvidado. ¿Hiciste algún seminario o fuiste a alguna charla de tesina?

Sí, el seminario de tesis de la Carrera.

¿Cuál? ¿Los que se dictaron en el 2003?

No, los del año pasado.

Ah, los que estaba haciendo la Dirección de la Carrera. Porque había unos seminarios electivos que se estaban dictando.

Ah, no, no. Los que hacía la Dirección de la Carrera.

¿Y qué te pareció? ¿Cuál fue tu sensación? ¿Qué te motivó a ir? ¿Sentías que lo necesitabas?

Sí. Quería escuchar a alguien que haya hecho su tesis, cómo la estaba haciendo, cómo le había ido. Y sí, me sirvió un poco. Nadie vino a hacer la tesis por mí, digamos.

Bueno, gracias.

Cuestionario enviado a estudiantes y egresados

El estudiante y su proyecto de formación

Datos personales

1. Sexo:

- Femenino
- Masculino

2. Edad:

El proyecto de formación

3. Año de ingreso al CBC:

4. Año de ingreso a la Carrera:

5. ¿Egresaste?

(Marcar con una X la opción correspondiente)

- Sí → *(pasar a la pregunta 7).*
- No → *(pasar a la pregunta 6).*

6. ¿Qué cantidad de materias te faltan aprobar?

(Detallar el número)

7. Orientación cursada:

- A. Periodismo
- B. Políticas y planificación
- C. Procesos educativos
- D. Opinión pública y publicidad
- E. Comunicación comunitaria

8. ¿Hiciste materias del profesorado?

(Marcar la opción correspondiente)

- Sí.
- No.

9. ¿Participás o participaste de proyectos de investigación en la Facultad u otra casa de estudios?

- Sí. → *(pasar a la pregunta 10).*

- No. → (pasar a la **pregunta 11**).

10. Describí brevemente en qué consistía el proyecto de investigación.
(Nombre, Institución, características).

11. ¿Asististe a charlas, talleres o seminarios sobre la tesina organizados por la Carrera?

- Sí. → (pasar a la **pregunta 12**).
- No. → (pasar al siguiente **apartado: “La tesina”**).

12. ¿Cuáles? ¿Qué te parecieron?
(Desarrollar brevemente).

La tesina

1. ¿Entregaste ya tu tesina de grado?

- Sí. → (pasar a la **pregunta 2**, subtítulo “Egresados”).
- No. → (pasar a la **pregunta 5**, subtítulo “Tesistas”).

Egresados

2. Título de tu tesina:

3. ¿Cuánto tiempo tardaste en terminar tu tesina de grado? (Marcar la opción correcta).

- A. Menos de 6 meses
- B. De 6 meses a un año
- C. Entre uno y dos años.
- D. Entre dos y cuatro años.
- E. Más de cuatro años.

4. ¿Qué nota te sacaste? (Detallar el número).

(Pasar a la pregunta 7, subtítulo “Características generales”)

Tesistas

5. ¿Cuánto tiempo hace que empezaste a trabajar en tu tesina?

- A. Menos de 6 meses
- B. De 6 meses a un año
- C. De uno a dos años
- D. De dos a cuatro años
- E. Más de cuatro años.

6. Marcá (todas) las instancias de tu tesina en las que hayas trabajado o ya estés trabajando.

- A. Selección del marco teórico
- B. Revisión del estado del arte
- C. Preparación de la metodología de investigación
- D. Implementación del proceso de investigación (encuestas, análisis de contenido, entrevistas, observación participante, etc.)
- E. Redacción final

Características generales

7. Tipo de tesina.

(Marcar la opción correspondiente. Las tres primeras opciones son las que ofrece la Carrera en su reglamento de tesina).

- A. Trabajo de investigación
- B. Ensayo
- C. Trabajo de orientación propositiva.
- D. Otro (*Especificar*). _____

8. Autoría de la tesina:

(Marcar la opción correspondiente)

- A. Individual
- B. Dos personas
- C. Tres personas

9. Describí brevemente el tema de tu tesina de grado:

10. ¿Cuál/es fueron las principales razones para elegir el tema de tu tesina?

(Marcar hasta dos opciones).

- A. El tema me interesaba.
- B. El tema era sencillo y quería entregarla lo antes posible.
- C. Ya había trabajado en un proyecto de investigación con un tema afín.
- D. Porque ya tenía tutor y elegí un tema que entrara dentro de su campo de conocimientos.
- E. Porque el tema no estaba investigado y quería hacer un aporte novedoso.
- F. Otros. (*Especificar en pocas líneas*). _____

11. ¿En qué medida pensás que se relaciona tu tesina con los marcos teóricos (autores, corrientes de pensamiento, escuelas, etc.) vistos en las *materias del tronco común* de la Carrera?

- A. Ninguna
- B. Escasa.
- C. Media.
- D. Alta.

12. ¿En qué medida pensás que aplicaste en tu tesina metodologías y/o procedimientos de investigación aprendidos en las *materias del tronco común* de la Carrera?

- A. Ninguna
- B. Escasa.
- C. Media.
- D. Alta.

13. ¿En qué medida pensás que se relaciona tu tesina con los marcos teóricos (autores, corrientes de pensamiento, escuelas, etc.) vistos en la *orientación que cursaste* de la Carrera?

- A. Ninguna
- B. Escasa.
- C. Media.
- D. Alta.

14. ¿En qué medida pensás que aplicaste en tu tesina metodologías y/o procedimientos de investigación aprendidos en la *orientación que cursaste* de la Carrera?

- A. Ninguna
- B. Escasa.
- C. Media.
- D. Alta.

15. ¿Qué partes de la tesina te resultaron más dificultosas?
(*Marcar hasta dos opciones*)

- A. Selección del marco teórico
 - B. Revisión del estado del arte
 - C. Selección de la metodología de investigación
 - D. Implementación del proceso de investigación (encuestas, análisis de contenido, entrevistas, observación participante, etc.)
 - E. Redacción final
 - F. Otro.(Especificar) _____
-

16. ¿Enmarcaste tu tesina en algún proyecto de investigación de nuestra Facultad u otra casa de estudios?

- Sí. → (*pasar a la pregunta 13*).
- No → (*pasar a la pregunta 14*).

17. Describí brevemente en qué consistía el proyecto de investigación.
(*Nombre, Institución, características*).

18. ¿Qué incidencia considerarás que tendrá la tesina en tu futuro laboral?

- A.** Ninguna
- B.** Escasa.
- C.** Media.
- D.** Alta.

Contexto personal

Mientras hacías tu tesina...

1. ¿...trabajabas?

- Sí. → (pasar a la **pregunta 2**).
- No. → (pasar a la **pregunta 3**).

2. ¿Cuántas horas?

(Marcar la opción correspondiente)

- A. Hasta 10 hs. semanales
- B. Entre 35 y 40 hs. semanales (O sea de 6 a 8 horas por día en promedio)
- C. Más de 40 horas.

3. ¿...cursabas materias?

- Sí.
- No.

4. ¿...estabas preparando y/o rindiendo finales?

- Sí.
- No.

5. ¿Con quién/es vivías?

- A. Con tus padres
 - B. Sólo
 - C. Con amigos
 - D. En pareja
 - E. Otra situación. (Especificar.) _____
-

El tutor

1. Cargo/s docente/s de tu tutor/a y materias que dicta:

(Si estás al tanto de esta información)

2. Área de formación de tu tutor/a:

- A. Sociología
 - B. Antropología
 - C. Historia
 - D. Letras
 - E. Filosofía
 - F. Economía
 - G. Leyes
 - H. Comunicación
 - I. Otros (*Especificar*). _____
-

3. ¿Cuánto tiempo tardaste en conseguir tutor/a para tu tesina?

- A. De inmediato
 - B. Menos de tres meses
 - C. Entre tres y seis meses
 - D. Entre seis meses y un año
 - E. Más de un año (*Especificar cuánto tiempo en total*). _____
-

5. ¿Cuál/es fueron las principales razones por las que elegiste a tu tutor/a?

(Marcar hasta dos opciones)

- A. Por afinidad personal
 - B. Por su prestigio académico
 - C. Porque estaba disponible
 - D. Porque ya había trabajado en una investigación con él/ella
 - E. Porque recomendación
 - F. Por su especialización en el tema
 - G. Otros (*Especificar en pocas líneas*) _____
-

6. ¿Cómo describirías, en líneas generales, la relación con tu tutor?

- A. Mala
- B. Regular
- C. Buena
- D. Muy buena

7. ¿Cambiaste de tutor/a en algún momento?

- Sí. → (pasar a la **pregunta 8**).
- No.

8. Explicar brevemente las razones por las cuáles cambiaste de tutor/a

Terminaste el cuestionario.
¡Muchas gracias!

Ponencia presentada en el 4º Simposio electrónico Las 3 T (tesis, tesis y tutores). 11 al 30 de Septiembre de 2009.

La tesina, ese oscuro objeto de la comunicación. (Diario de un tesista)

Si el universo de las ciencias sociales fuese un ámbito en el cual la Razón progresara bajo los efectos de la argumentación y de la contraargumentación, forzando cada uno a los otros (y siendo en contrapartida forzado por los otros) a mejorarse, a progresar, entonces la crítica no tendría nada de escandaloso o de sospechoso. Si la vida científica estuviese saneada, no se podría reducir tan fácilmente a la crítica a la condición de un “golpe” estratégico. Aunque constituye el ideal proclamado de nuestras profesiones científicas, la crítica, en definitiva, no ocupa ningún lugar en las prácticas efectivas.

Bernard Lahire⁴⁰

1.

Este ensayo aspira a la circularidad. No quiere o no admite, espero, una única lectura, aunque en última instancia termine siendo un pretexto tan bueno como cualquier otro para inventarle un sentido a más de siete años cursando la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. Ningún tiempo pasa en vano y menos en ciertos momentos de la vida y si hoy, de cara al cierre de un ciclo, siento la necesidad de hacer un balance y saldar cuentas con una formación que ya me constituye, se debe en una medida no despreciable al temor de verme convertido en un involuntario cliché de la cultura. En este lapso, he incorporado la jerga y los hábitos mentales del comunicador/comunicólogo –o lo que sea que estos rótulos designen–, sus posicionamientos políticos y sus poses estéticas, esquemas argumentativos, gustos, disposiciones, consumos, categorías. En pocas palabras, una identidad intelectual a la que no le vendría mal alguna forma de explicitación. Proponer a la tesina como causa y consecuencia de estos devaneos o, en rigor, objetivar el proceso de elaboración de la tesina y por propiedad transitiva, objetivar las características de un campo, de una institución dentro de ese campo y de un individuo dentro de esa institución (es decir, yo mismo) representa una elección estratégica dirigida a concentrar mis esfuerzos en un único punto. Hacer una hermenéutica circular y de lo específico o partir de lo circular y lo específico para desde allí avanzar hacia lo general: de la tesina al proyecto de formación de la Carrera, de la tesina a las disposiciones de los estudiantes, de la tesina al plan de estudios, de la tesina a los perfiles profesionales, etc. Se sabe, para los investigadores principiantes, el problema suele ser el recorte y la ambición (Balsa y Fernández, 2003; Lezcano, 2005).

De manera que estas son, también, las escaramuzas de un tesista con su objeto, relación desprolija en la cual ni uno ni otro presentan rasgos decididamente sólidos. El objeto se dibuja por una larga (tediosa) decantación de trabajo y ciclos alternados de agotamiento y euforia (Todd, Smith y Bannister, 2006). Por lo menos al principio, ofrece una silueta más bien negativa, sin demasiado peso, proyecta un territorio difuso al que voy señalizando mediante una fatigosa recolección de interrogantes más vastos y, acaso, improcedentes. En el centro del territorio, claro está, se ubica quien escribe, formulando sus preguntas con la intención (y la obstinación) de un cazador que pegase tiros al aire para sacar engañado a un animal de su escondrijo, alegoría vulgar pero ilustrativa del itinerario que me condujo hasta mi tema y de lo que considero una mecánica de investigación atinada. El problema –para seguir metaforizando– es que los disparos describen una rápida parábola en el aire y vuelven hacia mí. En el escenario, soy cazador y cazado, tesista (investigador) y objeto (investigado) se implican en una secuencia interminable y dar cuenta de esta situación es tan esencial como la investigación en sí misma⁴¹. La circularidad, otra vez. Miro y

⁴⁰ Lahire, B. (1999-2001). “Presentación: por una sociología en buen estado” en Lahire, B. (Comp.). (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires. (Traducción: Ariel Dillon).

⁴¹ En un artículo publicado en Diálogos FELAFACS (Vasallo de Lopes, 1999), la investigadora brasileña Maria Immacolata Vasallo de Lopes señala la ausencia de reflexión epistemológica como uno de los principales defectos de

parte de mi mirar es examinar las condiciones de la (mi) mirada, pregunto y pregunto por la pregunta. En síntesis, la más elemental vigilancia epistemológica.

Nada habrá aquí, entonces, que se asemeje a una certeza. No hay un método infalible, no hay un lenguaje que se aplane sobre su referente, no hay inferencias perfectas. Por todo lo ya dicho y también porque procuro hacer uso de las libertades que el género ensayístico pone a mi servicio. La libertad de la imaginación teórica y el potencial interpretativo de la intuición, entre ellas. Lo malo de las intuiciones es que carecen de rigor científico.

2.

La tesina, entonces.

Primera constatación. Nos hemos acostumbrado a pensarla en los términos de un procedimiento evaluativo que falla en su implementación, perspectiva que compartiríamos el grueso de los integrantes de la academia. En un documento publicado en septiembre de 2006, la Dirección de la Carrera sostenía⁴²:

Para quienes lo viven desde la gestión, el problema se presenta en la dificultad de asignación pronta de tutores y evaluadores para la creciente cantidad de alumnos, y en su faceta más aguda, en la brecha entre la cantidad de estudiantes que completan satisfactoriamente el total de asignaturas del plan de estudios y la cantidad que egresa efectivamente en los meses siguientes: muchos de ellos demoran períodos innecesariamente largos en presentar su tesina, y algunos no la presentan nunca.

En el documento, se diagnosticaba asimismo el carácter “en cierto sentido traumático” que la tesina asumía para los estudiantes y se agregaba que, para los docentes, podía manifestarse como “un proceso insuficientemente definido, carente de criterios uniformes”. Dimensionamiento certero del problema, basado en la experiencia de aquellos que lo viven de primera mano, se enumeran sus aspectos más visibles: estudiantes que tardan en presentar la tesina o ni la presentan, tutores sin los medios para hacer bien su trabajo y administrativos sobrepasados de trabajo. Encontramos un malestar generalizado con la tesina que podría resolverse optimizando, asistiendo, apuntalando su proceso de elaboración y evaluación sin necesidad de referirlo, en principio, a un contexto mayor.

En esta línea, se viene encaminando la labor administrativa de la Carrera. Hasta el momento, se han tomado (sin ser exhaustivos) medidas tales como: incrementar, sistematizar y publicitar la base de tutores disponibles, extender los plazos institucionales para la entrega de las tesinas, estimular la producción de tesinas de calidad a través de concursos y premiaciones, actualizar y sincerar la reglamentación vigente, incrementar la oferta de seminarios, charlas y consultorías extracurriculares con docentes y tesistas “exitosos” para que transmitan su experiencia a los estudiantes, agilizar y simplificar los trámites administrativos, entre otras. Medidas, todas ellas, muy encomiables y necesarias, pero sobre las que podríamos formular algunas preguntas: ¿se conoce a ciencia cierta su efectividad?, ¿qué nivel de llegada tienen al estudiantado?, ¿no se actúa sobre los efectos de una situación, sin previamente revisar a fondo sus causas?, ¿por qué la tesina resulta tan conflictiva en primer lugar?, ¿se conocen las condiciones de existencia de los estudiantes durante la etapa final de la Carrera?, ¿por qué no se vincula la problemática de la tesina con otros puntos urgentes de nuestra agenda: la postergada reforma del plan de estudios, el descontento generalizado con las orientaciones, las situación laboral de los docentes, la escasez de recursos a nivel universitario?

los que adolecen las investigaciones en comunicación y la relaciona, a su vez, con un desconocimiento de la historia del campo.

⁴² Dirección de Ciencias de la Comunicación. (2006). *La tesina de grado: su lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Breve digresión. En un estudio basado en la experiencia de países como Sudáfrica y Australia sobre el diseño de los planes de estudio y su relación con la ampliación de la participación de estudiantes de minorías sociales en la educación superior (Warren, 2002), se traza una distinción entre dos modelos de desarrollo del aprendizaje que estructuran la práctica curricular: los “desintegrados” (*separated*) y los “integrados” (*integrated*). El primero de ellos (y el más difundido) parte de la premisa de que al ingresar a la universidad los estudiantes ya se encuentran relativamente bien preparados para la vida académica gracias a su proceso socialización previa; el segundo modelo, en cambio, enfatiza el hecho de que aprender en la educación superior es un proceso “social y cognitivamente complejo” de descubrimiento y dominio de “reglas y prácticas”, “valores y roles” que caracterizan la “cultura disciplinaria” (retener este concepto) de varios campos de estudio, razón por la cual “el aprendizaje no ocurre automáticamente ni por ejemplo”. Según prevalezca uno u otro enfoque, se aplicarán metodologías diferentes para lidiar con los estudiantes que no alcanzan a cumplir con los requerimientos universitarios.

No recuperaré aquí la totalidad de los desarrollos del estudio, pero sí, yendo a las conclusiones, voy a destacar que una de las principales fallas detectadas en los “modelos desintegrados” radica en que para mejorar el desempeño de los estudiantes se basan en el dictado de cursos suplementarios, programas de apoyo y actividades extracurriculares, en general de asistencia voluntaria; por eso, también se los llama “add on models”, “modelos que añaden”. Solución paradójica, pues se termina generando una carga adicional sobre estudiantes que *ya tienen dificultades* con la práctica universitaria regular. Por el contrario, en los modelos “integrados” o “semi-integrados” se procura no recargar a los estudiantes con más obligaciones de las que ya tienen. Concientes de los duros desafíos que impone la universidad, como el “adentramiento” en una cultura enteramente nueva y muchas veces antagónica con los procesos de socialización previa (familia, educación primaria y secundaria, trabajo), los programas que se implantan no marchan disociados de la currícula. Antes bien, cuentan como materias (“otorgan créditos”), explicitan sus requerimientos y objetivos, imbrican sus aspectos prácticos (competencias, habilidades) y aspectos teóricos (contenidos).

Como se ve, la gran diferencia entre los dos enfoques subyace en el modo de evaluar la situación-problema. Para los modelos “desintegrados”, las dificultades de los estudiantes son producto *efectivamente* de los estudiantes (no de un contexto educativo específico) y por consiguiente, se asume que corresponde a ellos recuperar el terreno perdido, cumpliendo con actividades extracurriculares que complementen el aprendizaje curricular. Para los modelos “integrados”, no.

A riesgo de forzar una extrapolación, señalaré que el cuadro que presenta nuestra Licenciatura tiene más en común con los primeros modelos que con los segundos. Ninguna de las medidas introducidas hasta la actualidad generó modificaciones reales y concretas al interior del plan de estudios⁴³ con vistas a integrar la tesina a la cursada de la Carrera.

3.

¿Por qué mi insistencia en ampliar la mirada sobre la tesina y vincularla hacia abajo con la realidad cotidiana de los estudiantes y, hacia arriba, con el plan de estudios, las políticas universitarias, un estado de nuestro campo de estudios y, en particular, de nuestra Licenciatura? ¿Es válido este enfoque o tal vez haría mejor en no dispersar tanto mi objeto? A medida que avanzo en mi investigación, una idea/hipótesis/sospecha se instala con fuerza en mi lectura: casi no hay aspecto del campo al que la tesina no nos remita. Esta sería mi segunda constatación.

43 Como, por ejemplo, terminar con el absurdo de que la nota de la tesina se promedie con la del TAO, pudiendo una y otro no tener la más mínima relación. No me detengo aquí en los motivos históricos por los cuales sus notas están asociadas (que los hay). No es sencillo arribar a acuerdos en la comunidad académica que propendan a producir cambios profundos en el plan de estudios.

En su artículo *El campo de la Comunicación: reflexiones sobre su estatuto disciplinar*, María Vasallo de Lopes propone analizar el campo de la comunicación desbrozándolo en tres subcampos: el científico, el docente y el profesional, ligados respectivamente a la producción, la reproducción y la aplicación del conocimiento. Y desde nuestro punto de vista, es dable pensar que la tesina nos refiere a los tres. Como trabajo original y, en una de sus variantes más comunes, de investigación, nos habla de las condiciones de producción del campo⁴⁴, de la consolidación y ampliación de los conocimientos existentes; como mecanismo de aprendizaje y evaluación, de sus condiciones de reproducción; y al ubicarse en el tramo final de la Carrera y, en buena parte de los casos, al expresar y nutrirse de los intereses y las expectativas profesionales de los estudiantes, se direcciona hacia el futuro, refinando el perfil de egresado.

Pero todavía hay más. La tesina no sólo nos remonta a los condicionamientos estructurales del campo (o es un sitio privilegiado para leerlos), sino que también expresa su historia y su actualidad. Dos líneas de investigación posibles. No es descabellado imaginar que un análisis de las recurrencias retóricas, temáticas y enunciativas de las tesinas nos revelaría la hegemonía de ciertas líneas teóricas y el estancamiento de otras, los tópicos de moda, el estado de los debates. Del mismo modo, un estudio diacrónico de las posiciones (institucionales, académicas, profesionales) de directores y dirigidos y de la evolución de dichas posiciones, aportaría indicios para entender las luchas internas del campo, las afiliaciones y las filiaciones teóricas, los mecanismos de establecimiento de discipulados, de inversión y transformación de capitales específicos. Y esto a lo largo de más de un cuarto de siglo de nuestra Licenciatura.

Sin embargo, tal vez precisamente porque la tesina se encuentra atravesada –multideterminada, si se quiere– por todos estos factores y por el hecho de que su proceso de elaboración está teñido por un sinfín de ideas comodines, proposiciones auto-evidentes, nociones encubridoras, esquemas de pensamiento cosificados, en otras palabras, por un verdadero sentido común de nuestra Carrera, se hace prácticamente imposible captarla en el doble juego de la complejidad inherente de sus relaciones y su especificidad como práctica evaluativa. No se trata –mejor dicho, no solamente se trata– del discurso exculpatorio del incremento de la matrícula, del mito de la eterna juventud de nuestras carreras (Caletti, 1991), de la supuesta reticencia de los tutores que, por fuera de sus obligaciones como docentes, investigadores y profesionales, deben ocuparse de dirigir las tesinas del estudiantado. No se trata tampoco del estudiantado, ni de su insatisfacción con un plan de estudios demasiado extenso o desintegrado (El Mate, 2004), del indiscutible malestar presupuestario de la facultad o del abandono de los debates fundacionales de nuestro campo (Ramos, 2002). Disociados, es poco lo que estos elementos pueden decirnos. Habría que pertrecharse de las herramientas que nos permitan hacerlos jugar en conjunto, captar la pluralidad de sus sentidos y tratar a la tesina como la pieza de un mosaico donde todos se insertan, una pieza que (dada su ubicación, textura, forma) podría ayudarnos a deducir la configuración global del rompecabezas. Habría que pensar a la tesina como un vector que porfiadamente señala otros aspectos, más importantes pero menos evidentes, del funcionamiento de nuestra casa de estudios y de nuestro campo.

Eso es, la tesina como un vector, como el vórtice en torno al cual giran, colisionan y se dirimen cuestiones infinitamente más densas y abarcativas: ¿amenazantes?

4.

El riesgo de este enfoque es su desmesura: me reenvía hacia otros enfoques y estos hacia otros y así. Me encuentro tironeado entre la voluntad recortar mi objeto sin empobrecerlo y no quedar atrapado

44 Aunque se supone que a nivel de grado, una tesis no debe cumplir con el requisito de extender la frontera de conocimiento, algunas, las mejores, lo hacen.

en una tesina fractal que, a la larga o la corta, resulte inviable. ¿Cómo digo, entonces, lo que intento decir?

He barajado numerosas alternativas. La primera fue “historizar” la tesina, rastrear desde el primer al último registro burocrático con la palabra “tesina”: reglamentos, expedientes, memorias, resoluciones, actas. Sin embargo, no se me da el trabajo de archivo y no me interesa tanto reconstruir una historia como entender las coordenadas operativas de un presente. Más tarde, especulé con la posibilidad de estudiar la tesina desde el análisis del discurso, mediante la descripción de sus invariantes de género. Aquí, el camino a seguir es más o menos reconocible, más o menos familiar: escoger un criterio, un recorte temático, cronológico, armar un corpus y aplicar el arsenal semiótico. (Uno de mis entrevistados, me dijo que recurrir a las semióticas “da seguridad” y yo concuerdo; no por casualidad conforman una de las vertientes teóricas mejor afirmadas de la Carrera). Finalmente, la tesis de un egresado (Ritterstein, 2008) sobre los imaginarios que los estudiantes ponen en juego en sus tesinas me sugirió la opción de explorar el otro lado del mostrador, esto es, los sentidos esgrimidos por docentes y personal administrativo. Pero, para ser honesto, quisiera apoyarme en un suelo un poco más sólido que el representacional, quisiera ir a la experiencia antes que a la representación de la experiencia, a la práctica antes que al discurso sobre la práctica.

Así las cosas, opté (estoy optando) por encarar una investigación escalonada en dos etapas. Primero, una serie de entrevistas a tesistas con posicionamientos diferentes –algunos con la tesina en suspenso, otros con varios proyectos de tesina simultáneos, otros con la tesina cerrada en tiempo y forma, etc.– para explorar la diversidad de las experiencias en el proceso de elaboración de la tesina. Segundo, un cuestionario confeccionado sobre la base de las entrevistas, a fin de evaluar la frecuencia y la distribución de los fenómenos identificados en la etapa previa, reforzado con datos estadísticos oficiales a nivel Carrera y a nivel Facultad. Lo que en el ínterin me ha llevado a una tercera constatación.

5.

Tercera constatación. Contamos con muy poca información sobre la tesina.

Por empezar, no disponemos de números “frescos”. En ningún lado puede leerse “de tantos estudiantes que aprueban el TAO, tantos no se reciben porque no entregan la tesina en los plazos correspondientes” o “el tiempo promedio que requiere un estudiante para completar su tesina es de tantos meses”. Casi no hay estudios, datos, investigación sobre el tema. Lo que sí hay –y en abundancia– son opiniones, pareceres, sugerencias y comentarios. Doxa. Somos concientes de que el problema existe, pues lo padecemos, y hasta hemos enumerado sus facetas más trágicas y, sin embargo, carecemos de datos fehacientes y actualizados sobre su gravedad, su frecuencia, su dispersión y la efectividad de las respuestas que procuramos instrumentar.

¿Cuántos de los estudiantes avanzados –ya sea que se encuentren en la orientación o hayan terminado de cursar las materias o estén rindiendo sus últimos finales– desisten en el tramo final de la Carrera? ¿Cuántos abandonan la tesina? ¿Cuántos vuelven a cursar en algunas de las comisiones “fantasmas” de los TAOs porque se les han vencido los plazos? ¿Cuántos?

Lo sé porque debido al temor de carecer de sustento empírico para mis afirmaciones me he abocado en los últimos meses a revisar cuanta información estadística se me cruzó por adelante. La sensación que me queda es que –con excepción de una investigación sobre el perfil socio-demográfico y los imaginarios de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación próximos al egreso (Testa et al., 1992) que, por supuesto, pienso utilizar– mis hallazgos son de una generalidad tal que resultan inaplicables a mi tema. Anuarios, censos, series estadísticas, por unidad académica,

por universidad, por carrera, diagramas, cuadros, tablas, al nivel de los aspirantes, ingresantes y egresados, en instituciones privadas y públicas: el vulgar positivismo de las cifras abomba a un estudiante que cursó una sola materia sobre metodología en los brumosos inicios de su formación, pero no puede dejar de apelar a él. Desconfío. Nada más contundente y mistificador que el número.

Esta es una de las grandes deudas de la universidad para con nosotros, proveernos de la información esencial para no estar andando a ciegas.

6.

Avatares de la bibliografía. Entre muchísimas otras cosas, un proyecto de formación es un sedimento de referencias textuales preparadas para funcionar como un microcosmos de coherencia limitada, así como también, sobretudo en lo que concierne a *nuestra formación*, una amalgama de autores, objetos, escuelas, legados, saberes prácticos, tradiciones, agrupados por motivos que obedecen en proporciones equivalentes a la lógica (pretendidamente racional) de acumulación del conocimiento científico y a la(s) lógica(s) de la historia (cualquier cosa menos racionales) bajo el imperativo de habitar pacíficamente un mismo espacio académico. Jorge Rivera, uno de los principales y más lúcidos cronistas de este proceso, lo describió como el establecimiento de un “pacto implícito de convivencia pluralista” (Rivera, 1997, pp.136-137). Según parece, la heterodoxia, la multiplicidad, el eclecticismo son signos inscritos sobre nuestra carrera. En lo personal, pienso que este destino, por complicado que se presente, no ha de ser necesariamente vivido como una tragedia. Desde un punto de vista práctico, puedo decir que me ha servido para tomar distancia y aprovechar sin prejuicios literatura sobre mi tema de la más diversa procedencia. Y dentro de todo, los resultados han sido afortunados.

Rápidamente, he descubierto que el “fenómeno tesina” es más común de lo que había imaginado de entrada. Se presenta en todos los niveles de formación superior (grado, maestría, doctorado), atraviesa los campos y disciplinas más disímiles y se repite en numerosas casas de estudios, tanto de nuestro país como de otras partes del mundo. Los anglosajones, incluso, han inventado una sigla para referirse a la situación de los estudiantes que, habiendo completado su ciclo de posgrado, fracasan a la hora de entregar su tesis final: “ABD”, *all but dissertation*, es decir, “todo salvo la tesis” (Carlino, 2005). Desde hace por lo menos una década, en universidades del Reino Unido, Australia y los Estados Unidos se vienen conduciendo investigaciones (Todd, Smith y Bannister, 2006; Cuetara y LeCapitaine, 2004) con el propósito de entender no solamente las dificultades atinentes al proceso de elaboración de las tesis de grado y posgrado, sino el funcionamiento de la lectura y la escritura a nivel universitario en general (Lea y Street, 1998 y 2006; McClafferty y Rose, 2001). Existen corrientes enteras que investigan en estas áreas. Tienen nombres como *writing across the curriculum*, *academic literacies*, *writing in the disciplines* y una fuerte impronta empirista que, la mayoría de las veces, se efectiviza en estudios de caso, encuestas, talleres, papers, programas de enseñanza, etc., muy prolijos, cautelosamente metodológicos y de un acotado vuelo teórico. Sirven, orientan, disparan preguntas, hipótesis, líneas de pensamiento, y es duro resistir la tentación de importar diagnósticos.

Tampoco preciso alejarme tanto en la geografía y el idioma para abastecerme de antecedentes y citas de autoridad. Sondeando las memorias de las últimas Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación (Rosario, 2008) encuentro que un equipo de la Universidad de La Plata presentó dos interesantes ponencias: *Tesis en comunicación: las prácticas de investigación en los estudios de grado (UNLP, UBA y UNR)* y *Representaciones de tesistas sobre la tesis. El caso de la facultad de periodismo y comunicación social*. Además, Rodolfo Ramos, mi director, me recomienda revisar las actas del *Simposio electrónico de las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*, una suerte de cumbre digital con investigadores argentinos y latinoamericanos que trabajan la problemática de las tesis desde varios campos y puntos de vista. Son muchos los trabajos (hubo tres encuentros: 2003, 2005 y

2007) y me lleva tiempo leerlos, pero vale la pena. Junto con una tesina de la Carrera sobre las “representaciones de los estudiantes” (la única que se aproxima a mi tema) y varios artículos de *Diálogos de la Comunicación*, la revista de FELAFACS, que bajo de Internet, mi bibliografía empieza a ganar densidad y pertinencia.

7.

He llegado a aceptar que jamás estaré completamente satisfecho con la cantidad de bibliografía revisada y, teniendo esto en mente, nada me impide confeccionar una lista de asertos teóricos provisionales.

- Al mismo tiempo que un trabajo de investigación y escritura de magnitud notablemente superior a los que se solicitan durante el ciclo de la Carrera, la tesina supone una reformulación de la situación de aprendizaje a partir del pasaje de la hetero a la autorregulación. El tutor podrá asistir, sugerir, acompañar pero es el tesista quien elige el tema, marca el rumbo y, al fin y al cabo, toma las decisiones. No es simplemente un cambio de índole cuantitativa (se trabaja más tiempo y más duramente), sino y sobre todo, cualitativa (se trabaja de otra manera). El tesista se adentra en una nueva cultura, la cultura de la investigación, y las regulaciones pasan del plano externo al interno.
- Lejos de concluirse con el ingreso a la universidad, el proceso de alfabetización se complejiza en la educación superior. El concepto de “alfabetización académica” apunta a que cada disciplina despliega prácticas de producción y recepción de textos que le son propias. Los modos de leer y escribir no son equivalentes en todas las disciplinas (ni siquiera al interior de un mismo plan de estudios) y el proceso por el cual se los incorpora es paulatino y requiere un acompañamiento constante por parte de los “expertos” en las diversas “culturas disciplinarias”. Acaso en ningún otro lugar como en la tesina el abanico de “culturas disciplinarias” que convergen en nuestra Carrera debe ser domesticado y organizado en un solo discurso, coherente y riguroso sobre un objeto.
- La tesina es, en consecuencia, un proceso de integración de los saberes adquiridos en el ciclo de grado. El hecho de que se encuentre separada a todos los efectos prácticos del plan de estudios –la abrumadora mayoría de los estudiantes comienzan a pensar y trabajar en ella una vez concluidas y aprobadas las materias– sólo dificulta su proceso de elaboración. No se puede minimizar, por lo tanto, el impacto que ha tenido en el problema de las tesinas las desinteligencias en el planteamiento de un proyecto de formación –superposición y desorganización de contenidos, falta de diálogo entre materias, defectos en las correlatividades, ausencia de una orientación en investigación– que a pesar de todas sus buenas intenciones, llamados a la excelencia académica y declaraciones de principios, se ha construido de espaldas (o no ha sabido adaptarse a) las circunstancias concretas en que los estudiantes cursan la Carrera y producen sus tesinas de grado y los docentes las dirigen y evalúan.
- La tesina afecta profundamente la cotidianidad del estudiante. Al preguntarle por las repercusiones de la tesina en su vida, una de mis entrevistadas me respondió: “En cada etapa de mi vida, yo me convertía en una tesista. Dejaba de ser todas las otras cosas. De hecho, tuve períodos de no trabajar solo para dedicarme a la tesis.” Otra entrevistada, la calificó de “estructurante, cien por cien”, “estructurante en nuestros vínculos con todo el mundo, o sea: pareja, amigos, familia”. La tesina es uno de los espacios del “proceso de determinación curricular” (concepto de Alicia de Alba) que rebasan el ámbito áulico. Cualquier tipo de respuesta institucional que no tenga en consideración que la realidad de los tesistas excede las puertas de la universidad dejará intactas las raíces profundas del problema de la tesina.

Volvamos al principio y repitamos, ahora con absoluta claridad, los términos circulares de nuestra apuesta. En el fondo, lo único que me importa son nuestros posicionamientos de sujeto y nuestras identidades intelectuales –quiénes somos, cuáles son los criterios de nuestra crítica, dónde está su especificidad– y el proceso de elaboración de la tesina es un punto de partida para empezar a reflexionar al respecto. Esta, ni más ni menos, es la hipótesis profunda que organiza este trabajo. De igual manera y posiblemente con mayor pertinencia, podría haber sido un estudio comparado de planes de estudios, los imaginarios de estudiantes o docentes, los espacios de inserción laboral de los egresados, el análisis de las actas de un congreso o de un corpus de publicaciones especializadas.

Fue, no obstante, la tesina. Hay algo sumamente atrayente en esta instancia fronteriza entre la vida del estudiante y del egresado, a medio camino entre lo micro y lo macro, mezcla de cierre y de apertura. Cada tesina que se escribe es el resultado de las que no se escribieron, de las que no pudieron escribirse, es una conjunción de realismo –“tengo que terminar la carrera”, “la tesina es un requisito administrativo que se debe cumplir”– y utopía –“no quiero que sea solo para aprobar”, “me gustaría hacerle una devolución a la carrera”–, de trayectos que el currículum habilitó o frustró, de circunstancias vitales (tiempo, trabajo, apuros) que la alentaron y desalentaron. Ningún estudiante desconoce estas sensaciones. Síntoma y emergente de una “formación imposible” (Follari, 2007), carente de uniformidad epistemológica, la tesina propone, enfurece, obliga, entusiasma. Jerarquizarla, librándola de una vez para siempre de esa cualidad de obstáculo administrativo que se le ha endilgado, es dar un paso ineludible en la dirección de reconocernos como quiénes, en verdad, somos.

Esteban Valesi

Bibliografía

- Angona, J., Otrocki, L. y Vestfrid, P. (2008). *Tesis en comunicación: las prácticas de investigación en los estudios de grado (UNLP, UBA y UNR)*. XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Rosario. Disponible en: http://www.redcomunicacion.org/memorias/p_jornadas_p.php?id=290&idj=4
- Balsa, C. y Fernández, M. (2003). *El tesista y la tesis: la investigación como proceso integral en las carreras de sociales*. Actas del Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información. Buenos Aires. Publicación en CD.
- Caletti, S. (1991). “Profesiones, historia y taxonomías: algunas discriminaciones necesarias”. *Diálogos de la comunicación*. N° 31. Septiembre. 1991.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Cejas, M. (2007). *Lo que la sociología nos legó. Hacia una historia de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA*. Memorias de las XI Jornadas Nacionales de Investigadores de Comunicación. Universidad de Cuyo. Mendoza.
- Cuetara, J. y LeCapitaine, J. (2004). La Escritura de la Tesis y el Ambiente Doctoral. *Journal of education*. Vol. 112. N° 12. Pág. 16-27. Boston. (Traducción: Ing. Carlos Martínez Piña.)
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- El Mate. (2004). *20 años de Comunicación. Viejos problemas, nuevas preguntas*. Cuadernos “EL MATE” Publicación del Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Errobidart, A. (2005). *Currículum y trabajo final de integración (TFI): diseños, procesos y prácticas*. Actas del 2° Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información. Buenos Aires. Publicación en CD.
- Follari, R. (2007). *La formación imposible*. Memorias de las XI Jornadas Nacionales de Investigadores de Comunicación. Universidad de Cuyo. Mendoza.
- Lahire, B. (Comp.). (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires. (Traducción: Ariel Dillon).
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: an Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*. Vol. 23, Issue 2, págs 157-172.
- Lea, M. y Street, B. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45, pp. 368.377. College of Education and Human Ecology. Ohio State University. Disponible en: <http://dudding.net/readings/al2.pdf> y <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/22i.pdf>
- Lezcano, M. (2005). *El tesista y su difícil pero enriquecedora tarea: reflexiones desde la práctica*. Actas del 2° Simposio Electrónico *Las Tres T (tesis, tesistas y tutores)*. Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación. Sociedad Argentina de Información. Buenos Aires. Publicación en CD.
- Ramos, R. (2002). *Intelectualidad en lugares críticos. (¿Quiénes somos?)*. Primer Encuentro de Carreras de Comunicación Social-FADECCOS-UNICEN.
- Ritterstein, P. (2008). *Tesinas y tesistas: modelo para armar*. Tesina de grado de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Tutor: Juan José Ferrarós.
- Rivera, J. (1987). *La investigación en comunicación social en la Argentina*. Puntosur Editores. Buenos Aires.
- Rivera, J. (1997). *Comunicación, medios y cultura. Líneas de investigación en la Argentina. 1986-1996*. Ediciones de Periodismo y Comunicación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad de La Plata.

- Vasallo de Lopes, M. (1999). “La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas”. *Diálogos de la comunicación*. Nº 56. Octubre. 1999.
- Vasallo de Lopes, M. (2000). “El campo de la Comunicación: reflexiones sobre su estatuto disciplinar”. *Oficios terrestres*. V.7/8. pp.74-8. La Plata. 2000. Disponible en: <http://tecno.unsl.edu.ar/wordpress/wp-content/pdf/notasparapensarelcampo/referentes/inma.pdf>
- Warren, D. (2002). Curriculum design in a context o widening participation in higher education. *Art & Humanities in Higher Education*. SAGE Publications. University of North London. (Sin traducción castellana).



Reconocimiento - NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

Agradecimientos

A mis viejos y mi hermana; a Rodolfo Ramos, mi tutor, y a Mariana Kozodij, amiga y colega; a la Dra. Paula Carlino; a la Dirección de la Carrera, por la difusión de mi investigación y a todos los compañeros que gentilmente y sin esperar nada a cambio, colaboraron con las entrevistas y el cuestionario, aunque no pueda deschavarlos aquí, uno por uno...

A todos ellos, gracias.



Reconocimiento - NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.