

La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento

MÓNICA A. CALVO LÓPEZ*

El propósito de esta investigación es analizar los procesos de conocimiento y de transformación que se generan durante la elaboración de la tesis. Por construcción de conocimiento se comprende la movilidad de temas, conceptos y problemas que realizan los estudiantes. Para el análisis cualitativo de los casos se construyó la herramienta del entrecruce de las trayectorias biográfica, institucional y de producción de conocimientos. El análisis ha mostrado que la construcción de conocimiento sucede en el entrecruzamiento de las trayectorias de los estudiantes y debido al peso diferencial de alguna de ellas en el proceso de tesis. La trayectoria biográfica detona la elección del tema y reaparece en el desarrollo de la tesis. La continuidad de los temas de tesis transcurre y se posibilita en la trayectoria institucional a través de la regulación de conceptos y cuando la institución configura condiciones y espacios para proyectar en *otros* los temas autobiográficos.

The purpose of this research is to analyze the processes of knowledge and transformation undergone by the student while working on his/her pregraduate thesis. By "construction of knowledge" we mean the mobility of subjects, concepts and problems carried out by the students. For the qualitative analysis of the cases the author built up a new tool that allows to intertwine life stories, institutional careers and the way this work produced knowledge. This analysis shows that the construction of knowledge takes place within the intersection of the students' careers and that, because of the specific weight of some of them during the process of preparing the pregraduate thesis, the life story is very important while choosing the subject and reappears during the research process. The continuity of the thesis subjects takes place and is made possible within the institutional career by means of the control of concepts and when the institution sets up the necessary conditions and spaces to project into others the autobiographical subjects.

Palabras clave

Estudiantes
Construcción del conocimiento
Configuración
Tesis
Trayectorias conceptuales
Educación superior

Keywords

Students
Construction of knowledge
Configuration
Thesis
Conceptual trajectories
Higher education

Recepción: 22 de octubre de 2008 | Aprobación: 12 de mayo de 2009

* Maestra en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente es profesora titular en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, Área académica: Teoría pedagógica y formación docente. Imparte los seminarios de tesis I y II en la licenciatura en Pedagogía. Es doctorante en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, DIE/CINVESTAV. CE: aminaleb2005@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta una aproximación a la práctica académica de los estudiantes en la elaboración de la tesis, desde el punto de vista de los procesos de construcción social de conocimiento, durante la etapa final de la formación universitaria.

Los resultados que se exponen forman parte de una investigación más amplia sobre las trayectorias conceptuales de un grupo de estudiantes de licenciatura al elaborar su tesis en el último año de la carrera.¹

El interés del estudio apunta hacia la indagación de los procesos de conocimiento y de transformación que generan los estudiantes mientras escriben su tesis. Esto ha significado acompañar la experiencia de los estudiantes a través del registro de sus trayectorias durante dos años para mostrar los procesos durante la elaboración de la tesis, tomando en cuenta lo siguiente: la movilidad de los planteamientos de los tesisistas, la escritura de la tesis, las relaciones y vínculos que se establecen desde su historia personal y su inserción en la vida institucional, haciendo hincapié en que se trata de un proceso en el que se ponen en juego y se entrecruzan componentes de orden biográfico e institucional que se plasman en la producción de conocimientos.

Para este estudio se ha tomado como referente empírico a cuatro estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, en su sede Ajusco, Distrito Federal, con las siguientes características:

- Cursaban el séptimo semestre de la licenciatura en Pedagogía, que es cuando la institución señala formalmente el inicio del trabajo de tesis² a través de los seminarios de Tesis I, de Concentra-

ción I y tres asignaturas optativas. Además, habían concluido el estudio del seminario de Tesis II, de Concentración II y de tres asignaturas optativas.

- Realizaban tesis individuales en el campo temático de la orientación educativa.
- Participaron voluntariamente durante dos años en entrevistas a profundidad, proporcionaron sus avances escritos elaborados en los seminarios de Tesis I y II, así como la tesis aprobada.

El artículo se estructura presentando tres casos a través de la evolución de las trayectorias de: a) una estudiante que concluyó su tesis de manera individual, b) de dos estudiantes que iniciaron la tesis de manera individual y después se unieron para hacerla conjunta, c) una estudiante con trabajo de tesis individual inconcluso.

Con estos casos se podrá observar el interjuego de las trayectorias de los tesisistas, en el entrecruce de los planos biográfico, institucional y de producción de conocimientos.

REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE TITULACIÓN

En el estado de conocimiento “Investigación sobre alumnos en México. Recuento de una década (1992-2002)” (Guzmán *et al.*, 2005) se identifican diferentes líneas sobre la temática de los estudiantes, divididas en cinco subcampos de estudio durante el período abordado:

- 1) Características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos;
- 2) Los alumnos en la escuela: sus significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil;
- 3) Posturas frente al conocimiento y al trabajo escolar;
- 4) Elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo;
- 5) Intereses y problemas de los alumnos (Guzmán *et al.*, 2005: 642).

1 M.A Calvo López (2008), *De marcas, espectros y reapariciones en el tiempo de la tesis*, tesis doctoral, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados-IPN.

2 El inicio del trabajo de tesis se encuentra reglamentado en el *Plan de estudios de Pedagogía 1990*, octubre 1990, y en los *Lineamientos de titulación*. Área de docencia, Licenciatura en Pedagogía, Sede del Ajusco, Universidad Pedagógica Nacional (1989).

Las dimensiones de análisis sobre los alumnos, identificadas en cada subcampo, no abordan explícitamente la problemática de la titulación en el nivel de licenciatura, no obstante, en las reseñas de las investigaciones se reconocen diferentes elementos que pueden entretenerse con dicha problemática; sobre todo los que refieren a las características de los estudiantes, sus experiencias, las posturas ante el conocimiento y el trabajo escolar.

Por su parte, haciendo un recuento de la literatura compuesta por artículos e investigaciones que explícitamente toman por objeto la titulación universitaria desde enfoques cuantitativos y cualitativos, es posible identificar fundamentalmente dos tipos de estudios: a) iniciativas y acciones institucionales, b) investigaciones que se interesan en explicar los procesos y la complejidad del fenómeno de la titulación.

Desde este recuento se avizora la configuración de un ámbito de estudio en los años 1989-2004 sostenido por parte de académicos en las instituciones de educación superior.

A) Iniciativas y acciones institucionales

En los años ochenta la investigación sobre titulación se enfoca al estudio de los índices de titulación en la UNAM (Garza, 1986). También se despliegan estudios y propuestas para atenuar las dificultades de la titulación; el caso de la carrera de Pedagogía pone en evidencia la problemática de la titulación en el Colegio de Pedagogía de la UNAM (Aguirre *et al.*, 1988). Asimismo se producen análisis con los que se identifican varios problemas del currículo de esta carrera, los cuales afectan en la formación del estudiante en el Colegio de Pedagogía, UNAM (Bicecci, 1988).

En los años noventa y posteriormente en 2002 continúa en el ámbito universitario la identificación de los problemas relacionados con la titulación y la elaboración de propuestas para elevar los índices de titulación. En este bloque son representativas las instituciones que evaluaban en dicho período sus sistemas

formativos, como es el caso de la Universidad de Guadalajara, de la Universidad Veracruzana y de la UNAM.

En el caso de la Universidad de Guadalajara se problematiza la titulación desde varios horizontes: titulación y currículo, titulación y práctica educativa, titulación y servicio social (Rosario, 1993). En otro estudio sobre la Universidad Veracruzana se observa que la titulación se relaciona con la formación que ofrece la institución, con la reglamentación institucional, con la creación de más modalidades de titulación y con la relación universidad-sociedad (Pérez, 1993).

Un tercer estudio, sobre la UNAM, señala los factores que pueden estar incidiendo en la titulación; los sociales, los académicos y los administrativos (Alba, 1993).

En este mismo período, como política nacional, se presentan iniciativas muy específicas para atender tanto a la formación profesional como a los bajos índices de titulación; entre ellas se destaca la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, que sostiene que los índices de titulación pueden mejorarse a través del desarrollo de programas institucionales de tutoría que abarquen la trayectoria escolar de los estudiantes en la licenciatura (ANUIES, 2001).

B) Investigaciones que se interesan en explicar los procesos y la complejidad del fenómeno de la titulación

En los años noventa algunas investigaciones abordan el problema de la no titulación identificando diversos factores intervinientes. Milena Covo señala, a partir de un estudio exploratorio con estudiantes de la ENEP Acatlán/UNAM, que la historia personal, la formación previa de los estudiantes y la experiencia universitaria son factores que inciden en el proceso de titulación (Covo, 1993). Josefina Granja identifica los obstáculos para titularse desde una mirada más cualitativa, en el entramado de sujetos, acciones y relaciones

que intervienen en el espacio escolar y actúan en el proceso de titulación (Granja, 1993).

En los años 2000 la temática de la titulación se vuelve objeto de análisis en las tesis de maestría; las tres que a continuación se enuncian tienen como referente de estudio los planes de estudio de la UPN, en su sede del Ajusco.

Con un carácter cualitativo Ángeles Cabrera indagó la experiencia formativa de los estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena, plan 1990, localizando múltiples factores que dificultan la realización de la tesis, entre otros, problemas de enseñanza, de asesoría, de formación previa y en curso de los estudiantes, así como inoperancia de las prácticas curriculares con el proceso de la tesis (Cabrera, 2000).

Mónica Calvo investigó el dispositivo de titulación del Programa estratégico de titulación en la licenciatura en Pedagogía (en el período 1996-97). Con esta investigación de tipo cualitativo hizo visibles las prácticas discursivas que operan y tensan la titulación en la universidad: la fijeza de los reglamentos, la visión homogénea de la titulación dentro y afuera de la institución y las prácticas prevalentes en la asesoría. También mostró los procesos que se fueron transformando con el programa emergente de titulación: los estilos de la asesoría y la formación de tesis y asesores (Calvo, 2004).

En otro estudio, Virginia Aguilar llevó a cabo un análisis exploratorio de tipo cualitativo con egresados de la licenciatura en Pedagogía, participantes en el Programa estratégico de titulación 1997-2002. En este trabajo se analiza el proceso de asesoría y se establece que el problema de los bajos índices de titulación se debe a procesos de formación profesional (Aguilar, 2002).

Un balance de la literatura reseñada nos permite afirmar la ausencia de estudios que aborden el tema de la construcción de cono-

cimientos en los alumnos. En este contexto, el presente artículo es una aproximación al problema de la titulación en la carrera de Pedagogía de la UPN mediante el estudio de casos para observar y analizar las relaciones y los procesos que se entretienen y también para estar en condiciones de interpretar, desde una visión cualitativa, la complejidad de las configuraciones conceptuales de los estudiantes.³

Al ser la construcción de conocimientos de los tesisistas un tramo poco visible y explorado de la formación universitaria, el aporte de este artículo radica en mostrar las dinámicas de desarrollo y cambio conceptual que acontecen durante el proceso de tesis.

La intención de mostrar tanto los procesos como las relaciones que intervienen en la construcción del conocimiento de los estudiantes ha implicado habilitar las herramientas analíticas adecuadas para hacer posible la aproximación a esos planos: por una parte se ha recurrido al análisis conceptual con su aproximación a los procesos de producción de conocimientos, y paralelamente al análisis institucional que permite enfocar las relaciones académicas, y los vínculos que los estudiantes construyen con los demás dentro de la institución en el proceso de tesis.

HERRAMIENTAS ANALÍTICAS: LO CONCEPTUAL Y LO METODOLÓGICO

A diferencia de lo que ordinariamente se piensa sobre la tesis en el sentido de que es un requisito formal que prolonga, o en el peor de los casos obstaculiza la terminación de los estudios superiores, un supuesto de trabajo que se sostiene en esta investigación es la relevancia del proceso de formación del tesisista a través de la construcción de conocimiento durante la elaboración de la tesis. Para tra-

3 De acuerdo con García y Vanella (1992), el estudio de caso implica: "... la posibilidad de estudiar en profundidad una gama más amplia y diversa de situaciones posibles... registrar procesos, dinámicas, relaciones, contenidos y significados, en una visión holística del fenómeno... para dar cuenta de su lógica de constitución y desarrollo". (García y Vanella, 1992: 13-14). En esta investigación se optó por el análisis de casos de los estudiantes que elaboran su tesis de licenciatura, ya que el interés radica en enfocar procesos singulares y no en proponer generalizaciones.

bajar con este supuesto se ha adoptado una caracterización de la producción de conocimiento entendida como el uso y movilidad de nociones, conceptos y problemas con los que el tesista despliega una red de significaciones, así como recursos de escritura durante la elaboración de la tesis. Al respecto se retoma la idea de Josefina Granja, quien a partir de Jacques Derrida, plantea:

El conocimiento producido se concibe como un tejido de diferencias (texto en el sentido de Derrida), lo cual implica dejar de pensarlo como un proceso lineal y progresivo, sustituyendo esa imagen por la de múltiples cruces y lugares donde se atan unas líneas de argumentación –problemas, conceptos, nociones, instrumentos de aproximación, técnicas de registro, etc.– y se desatan otras (imbricación en el plano de construcción de conocimientos) (Granja, 2003: 234).

Otro elemento importante para comprender la producción de conocimiento durante la elaboración de la tesis es el concepto de configuración que propone la misma autora. De acuerdo con ella la configuración se refiere a: “...los aspectos de la génesis, cambio y transformación de lo que se presenta como estructurado: ¿cómo ha llegado X a ser X?, ¿de dónde proceden y cómo se formaron los elementos que lo componen?, ¿de qué forma incide esta formación previa en sus sentidos y funciones presentes?, ¿cuáles han sido sus formas de interrelación?...” (Granja, 1998: 14).

El concepto de configuración fue retomado como herramienta analítica para rastrear el uso de los conceptos de los estudiantes porque busca la relación de unos conceptos frente a otros y el movimiento de los elementos implicados en el proceso.

Con el interés de llevar estos planteamientos al análisis de lo que sucede en el proceso de elaboración de la tesis, se concibe que el conocimiento que ahí se produce implica un tejido, un entramado de relaciones conceptuales que el tesista va construyendo mientras elabora el documento recepcional.

De acuerdo con Ángel Pérez, los significados abarcan “ideas, valores, sentimientos, actitudes e intereses de los sujetos, tanto en el plano individual como colectivo” (Pérez, 1998: 64). Con base en esta idea se plantea que en la producción de conocimientos se entrecruzan ideas, intereses, valores y actitudes del tesista y de otros actores cercanos al proceso (asesores, compañeros, profesores, familia).

A partir de estos planteamientos, en la investigación se sostiene que los estudiantes producen conocimientos cuando movilizan los significados a través del entramado de conceptos, nociones y problemas que utilizan en sus escritos y en el proceso de elaborar la tesis. En el nivel de licenciatura el conocimiento producido no tiende a ser innovador, pero sí permite al tesista movilizar conceptos y posturas en su tesis, es decir, poner en movimiento significados.

En la licenciatura en Pedagogía de la UPN se considera que la titulación es parte del proceso formativo y que en la elaboración de una tesis o tesina se llevan a cabo aprendizajes específicos, tal y como se describen a continuación:

Integrar y sintetizar un cuerpo de conocimiento, exponer un criterio profesional ante los problemas, elaborar documentos escritos en forma ordenada y coherente, sostener con argumentos su perspectiva personal ante los problemas, efectuar la búsqueda de información en bibliotecas, centros de documentación y hemerotecas, interpretar documentos escritos, así como material verbal y gráfico (UPN, 1992: 27).

Lo que interesa mostrar en este artículo, a través de tres casos, es la movilidad conceptual durante la elaboración de la tesis. Esta aproximación a los procesos de conocimiento y de transformación que generan los estudiantes mientras elaboran su tesis pone de relieve la importancia del proceso de escribir y el estado de movimiento provocado por el trabajo de tesis. Para fundamentar este aspecto se ha recurrido a Anzieu Didier, quien señala que la riqueza de una creación no sólo se encuentra

en la obra terminada, por más impacto que tenga, sino que ha de buscarse en el proceso, en donde el sujeto va mostrándose creador "... tejiendo huellas, lugares y figuras en la trama de su obra" (Didier, 1993: 53).

Durante dos años se hizo un seguimiento de las diversas actividades implicadas en el proceso de elaboración de la tesis de cuatro estudiantes a través de entrevistas a profundidad y de la lectura y análisis de sus textos elaborados en los seminarios de tesis: 1) ejercicio de introspección, 2) proyecto de tesis, y 3) tesis concluida.

Los datos levantados se ordenaron a través de archivos en los que se concentró una gama extensa y plural de información. Estos archivos adquirieron la función de mediar entre los datos provenientes de las entrevistas y los datos extraídos de los textos escritos por los alumnos. Se elaboraron dos tipos de archivos: a) los que permitieron seguir la configuración de los conceptos en el trabajo de la tesis, y b) archivos que daban cuenta de los elementos significativos de orden personal e institucional que se entrecruzan en la elaboración de la tesis.⁴

El abordaje de la titulación desde la perspectiva del conocimiento que ahí se produce y el material empírico que se tenía implicaron trabajar con una red compleja de relaciones y vínculos a partir de la cual los tesisistas elaboran y filtran su movilidad conceptual.

Con el constructo analítico de las *Trayectorias* se muestran las relaciones que el tesisista establece en diversos espacios, y con el de *Pasajes* se muestran estas relaciones a través del tiempo.

El análisis de los espacios y su relación tomó forma en un complejo de tres trayectorias: la trayectoria biográfica, la institucional y la producción de conocimientos, siendo esta última el eje articulador del análisis.

La trayectoria biográfica

Aquí se ordenaron los datos biográficos, la relación familiar, lo laboral y el recorrido escolar, previos al ingreso a los estudios de licenciatura en Pedagogía. Lo biográfico no expresa una relación continua de sucesos, ni tiene la finalidad de presentar un significado único (Bourdieu, 2002), sino el anudamiento, la coexistencia y la relación de fragmentos de vida familiar y escolar que entran en juego con otros registros en las trayectorias institucional y de producción de conocimientos. Lo biográfico se entiende como una vida narrada, con la singularidad de integrar aquellos relatos que la actualizan en el tema de la tesis y en el desarrollo de la misma.

La trayectoria institucional

Con esta trayectoria se identifican relaciones y vínculos con la institución, así como regulaciones y tensiones de los estudiantes y los asesores ante la normatividad de los procesos de titulación. Entrelaza el servicio social, el plan de estudios de Pedagogía, la relación con el asesor, la relación entre tesisistas, la asistencia a los exámenes profesionales, el espacio institucional y otros tiempos y espacios de los tesisistas. De acuerdo con Eduardo Remedi la institución funciona como pantalla proyectiva, ya

4 Los archivos de tipo a) son: *El recorrido temático* (textos producidos por los tesisistas en los Seminarios de tesis I y II). *Las estrategias* (análisis de los recursos con los que organizan un texto: forma de presentar, articular y desarrollar sus ideas). *Hilos de experiencia* (las relaciones entre el recorrido biográfico y escolar con los problemas desarrollados en la tesis permitió indagar las conexiones entre algunos datos biográficos, su trayecto como tesisistas y la continuidad y/o discontinuidad de su tema de tesis). *Huellas* (identifica y registra conceptos, preguntas y relaciones de importancia para los tesisistas). *Tesis* (analiza la tesis concluida, sus planteamientos, sus decisiones, sus renunciaciones, su continuidad, su discontinuidad. Se trabajó con la intertextualidad entre el proyecto de tesis y la tesis para observar los contenidos que recuperan del proyecto de tesis y los que no son retomados). Los archivos de tipo b) son: *El recorrido biográfico* (recobra información sobre el recorrido escolar anterior a la universidad y las posibles relaciones de su historia personal con el tema de tesis). *Procesos y cambios* (referido a momentos de decisión de los alumnos y giros en el abordaje de su tesis, considerando que las dificultades de ser tesisista van más allá de la escritura, ya que intervienen aspectos del currículo, de la asesoría, del servicio social, de relaciones entre los agentes del proceso: alumnos y profesores). *El recorrido en el plan de estudios de Pedagogía en la UPN* (ingreso, historia académica, materias de interés, estilo de trabajo, profesores, materias reprobadas).

que, al insertarse los sujetos en su dinámica, se abren espacios e intersticios que operan desde situaciones, condiciones o consignas que dan pie a que el sujeto traiga a cuenta fragmentos de su historia, proyectando elementos de ésta y actualizando su biografía de manera creativa. También la institución es un espacio en el que se actualizan las partes complicadas o no resueltas de la biografía y los vínculos con los otros (Remedi, 2004), aspectos que se ponen en juego en la experiencia de elaborar la tesis.

Trayectoria de producción de conocimientos

Es una trayectoria que integra el proceso de escribir la tesis, el uso de nociones y conceptos que pueden ser analizados como red de significados (Granja, 2003), la movilidad de los planteamientos de los tesisistas, las relaciones y los vínculos que sostiene durante la creación de la tesis (Remedi, 2004). En el caso de esta investigación la trayectoria de producción de conocimientos es el eje sobre el que se articulan las trayectorias biográfica e institucional, y funge como: "...un cruce que dejará partir de nuevo los hilos y las distintas líneas de sentido o de fuerza, igual que estará listo para anudar otras" (Derrida, 1989: 40). Los hilos provienen de las trayectorias biográfica e institucional.

Un rasgo que debe ser resaltado respecto a la herramienta de las trayectorias es que no son lineales sino interconectadas; para ello se ha adoptado la idea de su funcionamiento como *textos*: "... el texto es un tejido, un entramado, red nodal de significaciones que remite a y se entrecruza con otros textos de forma ininterrumpida e infinita. Cada texto es una máquina con múltiples cabezas de lectura para otros textos" (De Peretti, 1989: 144, 164).

Esta noción resultó muy fructífera porque con ella se puede referir el entrecruce de

trayectorias durante la elaboración de la tesis como un tejido de textos donde una trayectoria jala a otra permitiendo hacer una lectura del proceso de la tesis, no siendo ya una prioridad el saber dónde una trayectoria empieza y termina, sino cómo en ellas se relacionan unos elementos frente a otros, de qué manera las diferentes trayectorias forman el tejido de la tesis y en su trama pueden encontrarse los diferentes reenvíos de sentido (De Peretti, 1989).

En la tarea de entretejer los espacios de relación expresados en las trayectorias emergen distintas temporalidades en las voces de los estudiantes, las cuales van más allá del orden de lo pasado, presente o futuro. Se adoptó una noción de temporalidad que permitiera dar cuenta de la tesis como acontecimiento en curso, como anuncio, realización, posibilidad y por-venir.⁵

Otro constructo que ayudó a resolver la complejidad de la narrativa del tiempo, de los espacios de relación y de su articulación en las trayectorias fue la noción de *pasajes*. Con la herramienta de los pasajes Walter Benjamin reveló la atmósfera de la ciudad de París en el siglo XIX, sus elementos diversos y sus transformaciones (Ortiz, 2000). En este mismo sentido se retoman los pasajes para poner de manifiesto la configuración y las transformaciones conceptuales de los tesisistas. Los pasajes de la tesis funcionan a manera de lentes que dejan ver y conectar dos o más puntos, ir en diversas direcciones, hacia delante o hacia atrás; además de que animan una lectura que puede empezar por cualquiera de los pasajes, pues un pasaje reenviará a otro. Los pasajes que se han definido para el análisis de los casos en estudio son:

La elección del tema es un pasaje que explora el tejido de relaciones y trayectorias que

5 Esta idea de la temporalidad que ya no sigue un orden de presente, pasado, futuro, sino que se convierte en un asunto incierto fue tomada de Jacques Derrida (1995) para expresar la complejidad analítica de los tiempos que se entrecruzaban en las trayectorias de los tesisistas. Al lado del tiempo de la institución, que consistió en tomar como *unidad de tiempo* la duración de los seminarios de tesis, se presentaban otros tiempos en la voz de los estudiantes: el tiempo de vida; el tiempo con la institución, con la familia, con el currículo, con el asesor; el tiempo de los propios relatos del tesisista que borran una temporalidad lineal en la historia por narrar en las trayectorias conceptuales.

explica el surgimiento del tema de tesis en los estudiantes, sea el tema enunciado, aprobado, suprimido o desarrollado conceptualmente.

La normativización del tema muestra el entrecruzamiento de diferentes normas, consignas y regulaciones de los tesisistas con el plan de estudios, con el asesor de tesis y con la universidad. Aquí se pretende destacar el entramado de las normas, explícitas o implícitas, y también los diferentes sentidos producidos en el proceso de la tesis por cada estudiante.

El trabajo de campo y servicio social es un pasaje provisto de regulación institucional en la medida que se exige el cumplimiento de esta actividad profesional, pero también es un lugar de producción de los estudiantes y de refiguración de conceptos a partir del trabajo de campo que realizan con población estudiantil para documentar su trabajo de tesis.

La re-ocupación del tema es un pasaje que hace alusión a los conocimientos que el estudiante se apropia y logra plasmar en conceptos dentro de la tesis después de un trayecto de elaboración.

LOS CASOS⁶

El primer caso, cuyo tema de tesis es *el rezago educativo que viven los estudiantes de tercer grado de secundaria* nos muestra un ángulo de la producción de conocimientos desde que la tesisista elige el tema hasta que lo concluye. Se trata de un tema prefigurado por un contenido biográfico, que arriba después de varios movimientos con otros conceptos y nociones al problema del rezago escolar. En este proceso, la vía del trabajo empírico de la tesisista es la que posibilita la refiguración de los conceptos.

El segundo caso tiene como tema *la construcción del proyecto de vida en los adolescentes de tercer grado de secundaria*; en él se despliega

el proceso de fusión de dos tesisistas como una estrategia para graduarse y como una manera de producir conocimientos a través de movimientos conceptuales colectivos.

El tercer caso con el tema *la construcción de la identidad en los adolescentes de secundaria* lo que ilustra es una tesis no terminada con algunos movimientos conceptuales que no evolucionan por el peso de lo biográfico y por las dificultades de la tesisista para apropiarse de modos de hacer la escritura y plasmarla en la tesis.

Por razones de extensión se hará una exposición sintética de los casos utilizando las siguientes abreviaturas para remitir a las fuentes primarias que permitieron rastrear y darle seguimiento a los movimientos conceptuales: e: entrevista y fecha, arb: archivo recorrido biográfico, apt: archivo, proyecto de tesis, at: archivo tesis, apyc: archivo procesos y cambios.

Primer caso

El despliegue conceptual que interesa destacar en este primer caso es el desarrollo del concepto de “rezago educativo” hasta arribar, después de varios movimientos con otros conceptos y nociones, al problema del “rezago escolar” y el papel que en este proceso de resignificación adquiere el significado pedagógico de “acumulación de temas no comprendidos en la clase”.

La autora de esta tesis, a quien llamaré Fátima, trabajó el tema *El rezago educativo que viven los estudiantes de tercer grado de secundaria*. Al momento de cursar el séptimo semestre tenía 26 años. El bachillerato lo cursó en la Escuela Nacional Preparatoria y previo a esta licenciatura hizo un año de Arquitectura en la UNAM (arb).

En la elección del tema el asesor de tesis del seminario de Orientación educativa I le

6 Los estudiantes ingresaron a la licenciatura en Pedagogía en el año 2001 y en 2004 iniciaron su proceso como tesisistas en los seminarios de tesis en orientación educativa. La duración de los seminarios fue de agosto de 2004 a julio de 2005. Los tres casos en estudio se perfilaron en el contexto de un grupo numeroso, tratándose de un seminario de tesis, de alrededor de 35 alumnos. Como parte de las actividades curriculares dentro del plan de estudios los tesisistas tuvieron que elaborar un documento de introspección solicitado por el asesor de tesis en el seminario de tesis I, así como el proyecto de tesis y la misma en el seminario de tesis II.

solicitó escribir una *introspección* de su historia personal y escolar sobre lo que sería su tema de tesis. En dicho ejercicio Fátima reconoce que la familia es la causa del rezago y sus componentes son el abandono de los estudios debido a las dificultades económicas que atravesaba la familia: "...viajábamos mucho por el negocio y regresábamos, entonces yo estaba un mes aquí y un mes estaba en Guanajuato... me fui retrasando, obviamente tiene mucho que ver con el rezago que yo sentía, que tenía rezago en cuestión de años y en cuestión de conocimientos..." (e: 100205).

En la misma entrevista pone de manifiesto, desde su experiencia estudiantil en el bachillerato, que el rezago tiene el sentido de pérdida de años de escolaridad y conocimientos, añadiendo la no conclusión de los estudios. Así, Fátima desplaza el sentido autobiográfico del rezago como pérdida de años de escolaridad y conocimientos hacia el proyecto de tesis: "... el rezago en los alumnos que no *concluyen* su secundaria y no pueden *acceder* a otros niveles educativos, al nivel medio superior y superior" (apt). Este movimiento se produce por la regulación planteada por el asesor en los seminarios de tesis en Orientación educativa de incluir una población de estudio. El tránsito de lo biográfico se posibilita por el entrecruce con la trayectoria institucional, en este caso, la regulación del asesor.

En la normativización del tema encontramos más regulaciones en el proceso de la asesoría,⁷ la inclusión de unos temas y la supresión de otros: "[El asesor] me dijo que mi tema es más de política educativa que de orientación... a mí me faltaba incluir el rezago educativo en el contexto escolar porque yo me estaba yendo así a lo nacional, a lo macro, entonces sí tuve que meterle un poco de rezago en la escuela..." (e: 061005).

Una orientación conceptual del asesor consistió en introducir el concepto de neoliberalismo y la noción de programa de estudio. La primera le permitió a la tesista seguir trabajando las condiciones económicas de la familia y su relación con el rezago; con la segunda pudo encauzar el rezago educativo hacia el aula y mediar conceptos globales trasladando significados del neoliberalismo hacia la escuela y después al salón de clases (at). De esta manera el concepto de neoliberalismo operó como un concepto intermedio que desató los hilos conceptuales de las condiciones económicas de la familia que juegan en el rezago educativo.

Otro concepto que entró en movimiento fue el constructivismo, también sugerido por el asesor durante la clase. Con Ausubel y Piaget incluidos desde el pasaje de la normativización se inauguró el tratamiento de la enseñanza y del aprendizaje para atender un aspecto de la estructura de la tesis: hacer una propuesta de intervención profesional. Desde el paradigma constructivista Fátima va a tocar temas focales que se pueden abordar en el desarrollo de una clase: "... al profesor como responsable de las actividades de reconstrucción de los contenidos escolares, la falta de comunicación de los propósitos del aprendizaje en clase, la falta de seguimiento de la comprensión de los temas, la responsabilidad del alumno en el estudio, el problema de la relación entre un tema y otro" (at).

Al trabajar con estas nociones Fátima abre un espacio de elaboración en el que cobra sentido la regulación del asesor en la consigna de diseñar una propuesta de aprendizaje para atender el rezago. Por otra parte, la temática de los seminarios en orientación educativa pone en movimiento el aprendizaje y la organización de la enseñanza y va emplazando, a

7 Por regulaciones del docente se entiende el conjunto de requisitos y modificaciones que va pidiendo a los tesisistas en el proceso de asesoría: recortes del tema, cambio de tema, desarrollo de conceptos, aplicación de instrumentos, redacción de capítulos, composición o corrección de determinados párrafos. Otra regulación del asesor es la solicitud de la elaboración del marco teórico que forma parte de la *estructura de la tesis*. Esta última se compone de cinco capítulos: Capítulo I. El Problema y su método, Capítulo II. Marco Teórico, Capítulo III. La Práctica, Capítulo IV. Análisis de la práctica y vinculación con los aspectos teóricos, Capítulo V. Diseño de la Propuesta.

través de la teoría del aprendizaje significativo de D. P. Ausubel, el tema del rezago educativo hacia el rezago escolar (at).

La influencia de la familia como elemento de la trayectoria biográfica quedó suspendida: de ser un elemento central se transformó en un elemento subsidiario de la argumentación principal porque entraron en escena los conceptos de neoliberalismo, orientación educativa, constructivismo y aprendizaje significativo durante el pasaje de la normativización.

Con estos conceptos la tesis se fue complejizando hasta suspender temporalmente el interés por los problemas familiares. Este tránsito es referido por la tesista al pensar el papel del orientador: "... sí está en sus manos hacer algo respecto de la familia, pero hay acciones en que él no puede intervenir" (e: 061005).

No obstante, en el pasaje del servicio social y el trabajo de campo volvió a aparecer la relación conceptual entre familia y rezago educativo en términos de la condición laboral de los padres de los alumnos de secundaria y su efecto en el abandono de los estudios de sus hijos. Además, el tema familiar se reactivó en la experiencia personal de Fátima, pues estando en el proceso de elaborar la tesis, le asediaban sus propias dificultades económicas con la amenaza de interrumpir ese trabajo.

Las dificultades económicas de la familia como la causa del rezago bajo el significado de abandono de los estudios, tanto en los hallazgos del trabajo de campo como en su experiencia personal, son contenidos que se reactivaron, pero que la tesista decidió incorporar marginalmente en la tesis.

En el pasaje del servicio social y el trabajo de campo, fungiendo como orientadora de los alumnos de una escuela secundaria en el DF,⁸ logró refigurar el tema del rezago educativo en rezago escolar. El trabajo empírico con los

estudiantes de secundaria le permitió, entre otras cosas, hacer evolucionar el concepto de "familia": en la elección del tema era la causa del rezago, en la normativización basándose en Muñoz Izquierdo y Carlos Ornelas consideró el rezago como "un efecto de la falta de oportunidades en la familia"; en el pasaje del servicio social y el trabajo de campo, al entrevistar a los estudiantes, identificó nuevas causas del rezago que se diseminan en varias direcciones: el trabajo migrante, la ausencia de los padres, la muerte de alguno de ellos, las largas jornadas laborales de los mismos y la inserción de los estudiantes en el trabajo informal (at).

El hallazgo del rezago educativo de los estudiantes de secundaria debido a largas jornadas laborales y el trabajo migrante de sus padres al que la tesista llegó mediante el trabajo de campo se entrecruza, por una parte, con las marcas diferenciales del propio rezago educativo de Fátima (la interrupción de su recorrido escolar en el bachillerato y el abandono de los estudios de Arquitectura a un año de su ingreso) y, por otra, con el rezago estudiantil teorizado como la "falta de recursos económicos de los estudiantes" parafraseado en el pasaje de la normativización del tema.

Si bien, en el pasaje de la normativización se había iniciado un desplazamiento del rezago educativo en la vida privada –abandono de los estudios por motivos familiares– hacia el rezago escolar en la escuela mediante la intervención de los conceptos del neoliberalismo –con su derivación de falta de oportunidades en la familia– y el constructivismo –como la falta de relación entre los temas y de la reconstrucción de los contenidos escolares, entre otros–, será hasta el pasaje del servicio social donde cobrará mayor fuerza el descentramiento de la posición autobiográfica sobre el rezago educativo hacia el rezago que experi-

8 La tesista realizó el servicio social en el período agosto-diciembre de 2004 en la escuela secundaria No. 228 Edmundo O'Gorman como parte del programa de la UPN: "Apoyo a estudiantes de secundaria de la delegación Tlalpan". Las actividades consistieron en impartir clases y elaborar reactivos para el examen de ingreso al bachillerato. El trabajo de campo lo desarrolló con la población del 3B y 3C de esta secundaria; aplicando cuestionarios a estudiantes, docentes y padres de familia así como observaciones en clase en las materias de Educación ambiental, Formación cívica y ética, Inglés, Español, Matemáticas e Historia.

mentan los estudiantes de secundaria como población de estudio de la tesis.

Durante el pasaje del servicio social y trabajo de campo, al observar las clases en la escuela secundaria, derivó un nuevo significado del rezago escolar que se genera cuando hay: "... acumulación de temas que los alumnos no van comprendiendo, aunque el profesor desee apoyar, por disposiciones oficiales, en realidad no puede detenerse tanto en un solo tema, aunque no haya quedado claro" (at).

Este nuevo concepto integrará elementos anteriores desplegados en el pasaje de la normativización con el hilo conceptual del constructivismo; aquellos temas focales que la tesista había identificado para el desarrollo de una clase cuando tuviera que hacer una propuesta de intervención profesional a manera de un capítulo de su tesis: "...la reconstrucción de los contenidos escolares... la falta de seguimiento de la comprensión de los temas... el problema de la relación entre un tema y otro" (at).

En la trayectoria de producción de conocimientos de Fátima se observa la transformación de un tema biográfico, el rezago educativo y su recomposición en rezago escolar a través de varios movimientos conceptuales –familia, abandono de los estudios, pérdida de años y conocimientos, neoliberalismo, constructivismo– pero principalmente del intersticio del pasaje del servicio social y el trabajo de campo, en el que la tesista re-ocupó el significado de rezago educativo en rezago escolar asignando un sentido más de corte pedagógico al reconocerlo como un problema de "acumulación de temas no comprendidos en la clase" por parte de los alumnos del tercer año de secundaria.

De lo biográfico habrá que señalar su importancia para movilizar el tema de tesis; de la trayectoria institucional, su posibilidad de que el tema se desarrollase en una población de estudio, incorporando regulaciones conceptuales y de estructura de la tesis. La trayectoria de producción de conocimientos se en-

cuentra enlazada a los procesos anteriores de los cuales se formó, pero sin duda el pasaje del servicio social fue el intersticio para la apropiación del tema del rezago escolar y para la autonomía de la tesista frente a las regulaciones de los profesores que guiaron su proceso: recortes temáticos, incorporación de conceptos, citado de autores, entre otros.

Segundo caso

El análisis de este caso plantea un proceso de fusión y nos conduce hacia la indagación del despliegue de movimientos conceptuales colectivos. Se trata de dos tesistas que desarrollaron el tema de *la construcción del proyecto de vida en los adolescentes de tercer grado de secundaria*. Primero se plantearán brevemente los movimientos que cada uno desarrolló en su proyecto de tesis individual para después señalar cuáles fueron los elementos que entraron en juego en la tesis conjunta.

Óscar, de 21 años de edad, al momento de cursar el Seminario de tesis I, planteó como proyecto de tesis individual el tema de *la comunicación en la relación orientador alumno en el proceso enseñanza aprendizaje*.

En el pasaje de la elección del tema emergió la problemática del autoritarismo en su experiencia familiar y en las actitudes de profesores y orientadores, tanto en la escuela secundaria como en el bachillerato. Este último realizado en la Escuela Preparatoria Anexa a la Normal de Chalco (arb).

En el pasaje de la normativización esta visión autobiográfica se fue modificando por que el asesor le solicitó hacer una tesis más pedagógica usando los conceptos de: orientación, familia, comunicación y procesos de enseñanza y aprendizaje.

Óscar desarrolló los conceptos de "autoritarismo", "familia", "constructivismo" y de "la comunicación entre el orientador y el alumno". El concepto de familia le sirvió para continuar dotando de sentido al concepto del autoritarismo resaltado con los conceptos de lo "impuesto y lo patriarcal". Del constructivis-

mo tomó “el pensamiento deductivo y la abstracción que son necesarios para que se desarrolle la comunicación entre las personas”. En el proyecto de tesis reelaboró el concepto de comunicación como “la necesidad de la comunicación del adolescente”. También tomó el concepto de “colaboración” por medio del concepto de zona de desarrollo próximo. El concepto de “autoritarismo” lo substituyó con el significado de “comunicación vertical en el aula” al parafrasear a Paulo Freire:

[En] la educación bancaria, que es la educación vertical, que se vierte de arriba hacia abajo, el alumno no tiene voz ni voto, el alumno es sólo un mero receptor de la información donde la comunicación es vertical (apt).

El concepto de “comunicación vertical” quedó interrumpido porque el tesista no llevó a cabo el trabajo de campo con una población de estudiantes.⁹ Será hasta la experiencia de la fusión en una tesis conjunta que volverá a movilizarse para después incluir otros elementos.

Martha, de 28 años, proveniente del CCH Oriente antes de ingresar a la carrera de Pedagogía en la UPN, realizó estudios de Ingeniería civil en la UNAM. En el pasaje de la elección del tema primero planteó el tema del *embarazo precoz en las adolescentes* proveniente de su experiencia estudiantil con amigas que abandonaron la escuela secundaria y se internaron en el trabajo migrante en EUA (apyc). En el pasaje de la normativización, este tema fue desaprobado por parte de un profesor de asignatura optativa y Martha lo reformuló por el tema de *la construcción del proyecto de vida en los adolescentes de tercer grado de secundaria*.

En Martha se encuentra prefigurado el concepto de “proyecto de vida” cuando trae a cuenta, después de un semestre de estudiar en los seminarios de tesis, que en su trayecto personal debió suspender un matrimonio (e: 100205).

Los sentidos atribuidos al proyecto de vida son varios: “proyecto trunco, inacabado y modificado”, producto de su experiencia biográfica. El proyecto de vida como algo inacabado se fue dimensionado a través de ideas provenientes de Víctor Frankl, Erich Fromm y D’Angelo: “El proyecto de vida no es lo que tengo, sino las vicisitudes que se van enfrentando, un proyecto puede ser modificado, si un proyecto no sale hay que volverlo a empezar, el proyecto de vida es constante” (e: 100205).

El pasaje del servicio social fue definitivo para apropiarse del tema del “proyecto de vida” concebido como un “logro de metas”.¹⁰ La tesista tomó del programa de asignatura “Procesos intelectuales”, impartido a los adolescentes de secundaria, las siguientes preguntas guía para construir el proyecto de vida con los estudiantes: “¿qué es y para qué te sirve un proyecto de vida?, ¿qué te gusta hacer y cómo te gustaría ser?, y ¿cuáles son tus metas de vida?” (at).

Durante el pasaje de la normativización Martha hizo funcionar el concepto de “embarazo precoz” dentro del concepto de neoliberalismo como “un problema que limita el proyecto de vida de las adolescentes en una estructura socioeconómica que no brinda oportunidades” (at). La noción de embarazo precoz reaparece ya no como tema de tesis, pero sí retomándola ahora con dos nuevos sentidos: ser un factor que limita el proyecto de las adolescentes y por expresarse como un problema mayor en un contexto económico desigual.

Dentro de este pasaje se encuentra también el uso del concepto de zona de desarrollo próximo del constructivismo al servicio de su tema, conceptualizado como “la participación y la colaboración de alumnos y orientadores para la construcción del proyecto de vida por parte de los estudiantes” (at).

9 El tesista realizó el servicio social durante el período mayo-agosto de 2005 en la biblioteca de la UPN, en su sede de Ajusco, Distrito Federal. Su actividad consistió en digitalizar tesis profesionales. No desarrolló trabajo de campo.

10 La tesista realizó el servicio social en la escuela secundaria No. 520 José Vasconcelos en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México, impartiendo la asignatura *Procesos intelectuales* en el período agosto 2004-junio 2005 a los adolescentes del tercer año de secundaria.

Al concluir el año de estudio de los seminarios de tesis, junio de 2005, ambos tesisistas se convirtieron en pasantes de licenciatura en Pedagogía. La reflexión de ambos giró en torno a la pérdida del espacio universitario, el fin de la condición de estudiantes en la escuela y en la familia, estados de ánimo como la tristeza y la apatía, la preocupación por el empleo y la valoración sobre su formación universitaria (e: 110905).

Las condiciones para proseguir con la tesis eran las siguientes: Martha necesitaba ayuda para escribir ante sus problemas de concentración, había realizado el servicio social y el trabajo de campo, había hecho aproximaciones al proyecto de vida sirviéndose de conceptos como el neoliberalismo, el constructivismo, así como los identificados en el pasaje del servicio social –el proyecto de vida como metas y la comunicación como un temor de los estudiantes para expresarse sobre el proyecto de vida–, quedando pendiente elaborar la argumentación del proyecto de vida desde una perspectiva filosófica por sugerencia de su asesora de tesis.

Por su parte Óscar no deseaba hacer la tesis en solitario y tenía la falta del trabajo de campo durante el pasaje del servicio social (e: 100205), aunque durante la elaboración de su proyecto de tesis individual había desplegado un trabajo conceptual en el ámbito de la filosofía con autores como Heidegger, Nietzsche, Marcuse, Sartre y desde la psicología con Erich Fromm (apt).

Ambos estudiantes enfrentaban serias dificultades, el aislamiento y la suspensión del rol de tesisistas, Óscar debido a la pérdida del espacio universitario que le representaba un lugar donde legitimar su historia y Martha a causa de una crisis psicósomática ante los problemas de concentración en la tesis. Estas manifestaciones dan cuenta, siguiendo a Berger y Luckmann (1979) de la necesidad social de autoproducirse mediante la relación con los demás y a través de la continuidad de los roles, en este caso, como tesisistas en la institución.

En términos de la elaboración de la tesis la decisión de hacerla de manera conjunta significó una estrategia para graduarse y entretener contenidos, problemas, conceptos, redacción de capítulos que hiciesen posible la continuidad de la trayectoria como tesisistas.

El despliegue conceptual de Martha y Óscar es prolífico; aquí cabe destacar los movimientos que hicieron posible la transformación del proyecto de vida como “metas” al significado de “un proyecto de vida atravesado por el concepto de existencia”.

Como producto de la reflexión conjunta Martha y Óscar observaron que el proyecto de vida implicaba significados más complejos como: el armado de un “proyecto existencial” y la “transformación del adolescente” al construir un proyecto de vida (at).

Los tesisistas modificaron las preguntas del programa de la asignatura opcional “Procesos intelectuales” de la escuela secundaria donde Martha realizó su servicio social, porque rompieron con el concepto de proyecto de vida como “metas” y porque pusieron en contacto al “proyecto de vida” con otros conceptos provenientes de la filosofía: “la existencia en el mundo”, “la libertad”, “la elección” y “la responsabilidad”.

El desplazamiento de las preguntas del programa de la asignatura “Procesos intelectuales” es claro cuando los tesisistas quitan los sentidos de las metas: “¿qué es y para qué te sirve un proyecto de vida?, ¿qué te gusta hacer y cómo te gustaría ser?, y ¿cuáles son tus metas de vida?” y añaden los sentidos sobre: “la existencia en el mundo, ¿qué quiero ser?, ¿qué puedo hacer para ser yo mismo?, ¿cuál es mi sentido de vida?, ¿cuál es mi proyecto en la vida en el mundo?, ¿qué sentido tiene mi existencia?” (at).

Los movimientos que permitieron el reacomodo conceptual consistieron en dirigirse hacia el concepto de “existencia humana” para ligarlo al proyecto de vida. Por otra parte, los tesisistas localizaron un espacio donde transcurre el proyecto con base en el concepto de “la provisionalidad de la vida” de Heidegger,

quien explica que “el hombre al percatarse de que está en el mundo de manera provisional puede generar un nuevo sentido de vida y de proyecto” (at).

El contacto con el concepto de libertad de JP Sartre les permitió a Óscar y a Martha suponer que en el “proyecto de vida” los estudiantes ponen en juego “la posibilidad de autodeterminación, como posibilidad de elección, como acto voluntario...” y que “la estructura de la elección les implica necesariamente que sea elección en el mundo”. Otro trabajo de los tesisistas consistió en relacionar el concepto de libertad de Sartre con el de responsabilidad que expone V. Frankl: “nuestra libertad siempre estará comprometida con los demás” (at).

Óscar, al estudiar las observaciones, las entrevistas y las gráficas producto del trabajo de campo de Martha fue haciendo una doble operación: traer de nuevo los conceptos de su proyecto de tesis individual sobre la comunicación (“la relación vertical en la comunicación”) e inferir otros (“el vacío existencial”) y actualizarlos ahora en el proyecto de vida de los adolescentes (e: 030306).

Entre otras aportaciones, el tesisista desde su proyecto de tesis individual introdujo el concepto de “comunicación vertical” y en su significado opuesto “la necesidad de la comunicación del adolescente” (apt). Este último sentido fue creciendo en importancia cuando Óscar se encontró con el hallazgo de Martha derivado del pasaje de servicio social y trabajo de campo acerca de la comunicación que observa en los alumnos de secundaria: “temor que tienen los alumnos para expresar sus problemas”, y también se transformó “como parte del proceso de fusión de la tesis y del pasaje de la normativización del tema en la comunicación como una necesidad entre el orientador y el alumno” (at).

Como parte de las regulaciones provenientes del asesor que consistían en diseñar una propuesta de intervención que al mismo tiempo tenía que ser el capítulo final de la te-

sis, los estudiantes tendrían que valorar la posibilidad de dicha propuesta con la población de estudio conformada por los adolescentes del nivel secundaria.

En el armado del proyecto de vida durante el pasaje del servicio social Martha reconoció un contexto complejo y problemático de los estudiantes de secundaria, pues encontró que no se comunican entre ellos: “los alumnos creen que lo que les pasa es privativo de ellos, necesitan comunicarse, necesitan diálogo, las realidades no son tan diferentes...” (e: 060406).

Para “la construcción del proyecto de vida” los tesisistas se propusieron trabajar la comunicación entre estudiantes y orientadores desde la estrategia de una “comunidad de indagación” que consiste en un diálogo basado en preguntas mediante la reflexión y el cuestionamiento socrático. Tomando la taxonomía de Laurance Splitter y Ann Margaret, plantearon el trabajo con diferentes tipos de preguntas: de clarificación, para sondear supuestos, para sondear razones y evidencias, acerca de puntos de vista o perspectivas, para sondear implicaciones y consecuencias sobre las mismas preguntas (at).

El concepto de comunidad de indagación va a jugar un papel importante en la tesis; a partir de él se van a reposicionar los significados del concepto de comunicación de Óscar (la necesidad de la comunicación del adolescente) y Martha (temor que tienen los alumnos para expresar sus problemas y la necesidad del diálogo) permitiendo reocupar el concepto de comunicación ahora desde una construcción colectiva: “la comunicación como una necesidad entre el orientador y el alumno”.

La reformulación que los tesisistas logran entretejer con el concepto de comunidad de indagación consiste en la emergencia de estos nuevos sentidos: “el compromiso de escuchar a los demás, la participación, la reflexión, el conocimiento de sí mismo” para movilizar el “proyecto de vida” enunciado como una construcción de tipo existencial (at).

En el análisis de este segundo caso se aprecia que la trayectoria institucional es la que tuvo mayor peso para la producción de conocimientos mediante movimientos conceptuales colectivos, pues desde aquí se desarrollan los conceptos que ayudan a movilizar la construcción del proyecto de vida de los estudiantes de secundaria. El pasaje de la normativización es el terreno donde se despliega el proceso formativo conjunto y donde ocurren las transformaciones conceptuales mediante un trabajo de elaboración de los estudiantes a través de la orquestación de voces.

Los temas prefigurados como contenidos autobiográficos reaparecen como parte de alguna sección de la tesis y son expuestos para argumentar algún fragmento de la misma desde un lugar donde los tesisas ya están mejor colocados en su escritura. Por ejemplo, el concepto de Martha del “embarazo precoz”, que funciona como parte del concepto del neoliberalismo, cobra significado al mostrar la complejidad de un proyecto de vida de los adolescentes en un contexto desigual en oportunidades económicas.

En el pasaje de la normativización se observa que Óscar va introduciendo cambios en el concepto de comunicación. Primero el concepto mostraba dos sentidos textuales de Paulo Freire: “la educación vertical”, que se vierte de arriba hacia abajo, y el sentido del alumno que “no tiene voz ni voto”. Después evoluciona en los seminarios de tesis expresando: “la necesidad de comunicación en el adolescente”, hasta encontrarse con la voz de Martha, quien en el pasaje del servicio social halló otro significado de comunicación en los estudiantes de secundaria: “temor que tienen los alumnos para expresar sus problemas”.

Todos estos entramados de la elaboración conceptual enunciados a través del concepto de comunicación por ambos tesisas fueron emplazando al concepto de “comunidad de indagación” para sostener la necesidad del diálogo, entre otros sentidos.

Tercer caso

En este último caso se aborda la experiencia de la tesis individual de la tesisas Gabriela, quien al ingresar al seminario de orientación educativa tenía 30 años, casada, con dos hijas de ocho y 14 años. Sus estudios de bachillerato los realizó en el CCH Sur y de ahí siguió hacia la licenciatura en Pedagogía.

El ángulo desde el que interesa este tercer caso es en tanto permite analizar los elementos que se conjugan para dar lugar a un proceso de tesis fracturado.

El arribo al tema de *la construcción de la identidad en los adolescentes de secundaria* se produce durante la trayectoria institucional de Gabriela mientras recorre el plan de estudios de Pedagogía. La tesisas inicia el tema de la identidad en el cuarto semestre de la licenciatura en Pedagogía, en la materia de Educación y sociedad en América Latina con el estudio de los “roles masculino y femenino” en los libros de texto gratuito de la escuela primaria en México. El tema de la “identidad” se relacionaba entonces con la “diferencia de roles” y había sido alentado por una profesora que ella identifica como “feminista”, la cual hacía consciente al grupo escolar de los esquemas diferenciados de hombres y mujeres (apyc).

El concepto lo continúa trabajando en el sexto semestre, en la materia de Investigación educativa II, y es enunciado desde la perspectiva de “género”, “más enfocado a identidad e imagen”. El repliegue a “la imagen” se efectúa porque el profesor de la asignatura le señala que se está introduciendo a una polémica feminista difícil de sostener, de ahí que Gabriela retroceda hacia la “imagen” para “no enfrentar un duro examen profesional” (e: 100205).

De la diferencia de roles y la enunciación difusa de “identidad e imagen”, en séptimo semestre el interés temático se desplazó hacia el “género” enfatizando las diferencias entre hombres y mujeres y tomando fuerza al ponerse en relación con otros dos conceptos, la identidad y la sexualidad entendidas desde la perspectiva de género desarrollada por Mar-

tha Lamas como: "...construcciones sociales donde se asignan roles y responsabilidades a hombres y mujeres en la sociedad" (apt).

El concepto de "género" le permitió reacomodar el asunto de la fijeza de la diferencia entre hombres y mujeres por el sentido de algo por hacerse con los roles y las responsabilidades en la sociedad.

Por su parte, el concepto de adolescencia provino de dos fuentes; de la trayectoria biográfica: "el deseo de no repetir la falta de guía y acompañamiento en su historia personal por el divorcio de sus padres y la separación de la familia" y también de la trayectoria institucional porque el asesor, durante el pasaje de la normativización del tema en el Seminario de tesis I, reguló el punto de trabajar con una población de estudio y Gabriela eligió a "los adolescentes de la escuela secundaria" (apyc).

La trayectoria biográfica en la elección del tema no tuvo tanta fuerza, pero otros fragmentos de lo biográfico sí serán dominantes en el proceso de la tesista. En el séptimo semestre, Gabriela incorpora tanto el campo temático de los seminarios en orientación educativa como la figura del orientador. Adolescencia e identidad son las piezas que más reenvíos de sentido reciben. En la indagación del proceso de identidad de los adolescentes entraron en relación los conceptos de "orientación", "adolescencia" y "familia". Los conceptos de familia e identidad se desarrollarán poniéndolos en relación durante el pasaje de la normativización, en los Seminarios de tesis I y II.

Lo que Gabriela hace es trazar límites y relaciones entre varios conceptos: identidad diferente a las identificaciones, la singularidad de la identidad en la infancia y en la adolescencia, entre otras.

Con el concepto de familia la tesista estableció la diferencia entre la infancia y la adolescencia y en medio de este movimiento atrajo el concepto de "identidad". La formulación de su idea consistió en distinguir la "identidad en la infancia" gestada en la familia y la "identidad en la adolescencia" (apt).

Paralelamente recurre a los conceptos de identidad de Freud y de Erikson. Con estos dos autores la tesista puso en relación "la identidad y las identificaciones", indicando que estas últimas representan un concepto previo para arribar a la "identidad", y en otro momento la identidad quedó expuesta como "un concepto que integra todas las identificaciones" (apt). Finalmente, su estrategia de oponer conceptos para darle sentido al concepto de identidad fue reemplazada por el concepto de Erich Fromm, quien concibe a la identidad como la unidad de la "identidad personal y la identidad cultural", literalmente, la identidad es: "...un sentirse vivo y activo, ser uno mismo, la tensión activa y confiada y vigorizante de sostener lo que me es propio; es una afirmación que manifiesta una unidad de identidad personal y cultural" (apt).

En un primer avance de estos conceptos en el marco teórico, Gabriela se enfrentó a observaciones de dos profesores que tenían que ver con la elaboración de las citas. Por una parte, un profesor le señalaba que no debían ir en el documento tantas citas juntas y por otra, su asesor le corregía la falta de citas. La estudiante comprendió que: "no se le debe agregar de tu cosecha, sólo los autores que hablan del tema" (e: 020306).

Las formas académicas no lograron plasmarse en la redacción del texto. Transcurridos tres meses de clase en grupo y de asesoría individual, el asesor le señaló las modificaciones que hacer en el texto: reestructurar el primer capítulo, cambiar el orden de algunos apartados, uniformar el escrito a través de títulos y subtítulos, incluir citas e iniciar el análisis del trabajo de campo.

Durante el año de los Seminarios de tesis I y II, una problemática constante de la estudiante fue la simultaneidad de las actividades académicas y la falta de tiempo, que se observan en su relato: "...la universidad es bastante distractora... me quita el tiempo", "mi obstáculo es el tiempo"... "yo acepto que me lleven a exámenes profesionales, pero eran cada semana y dices: es tiempo" (e: 190505).

La trayectoria biográfica, en sus tramos de actividad materna y de responsabilidades familiares, entró en tensión con la trayectoria institucional: el estudio de las asignaturas, los avances de la tesis, la realización del servicio social y la asistencia a exámenes profesionales.

Ya concluido el año de los seminarios en junio de 2005, se inició el período vacacional en la UPN y la trayectoria biográfica se acentuó a través del espacio de relación de la familia: “Yo considero que sí le entiendo, pero me está costando trabajo por los tiempos (entrada de mis hijas a la escuela, compra de útiles, forrar libros, las tareas) y volverme a organizar” (apyc).

Tres meses después, en septiembre de 2005, el espacio de relación familiar continuaba siendo el central; Gabriela se incorporó a la actividad laboral para costear el curso de preparación de nuevo ingreso de su hija mayor a un colegio particular y no elaboró las correcciones sugeridas por el asesor (e: 231105). En marzo de 2006, transcurridos seis meses de la reunión con el asesor, se planteaba la entrega de avances, enfrentándose a la poca posibilidad de terminar la tesis y finalmente a la suspensión de la misma: “¿Cómo sí podía con la secundaria [el servicio social], la universidad, con comida, y todo?, y no sé si fue como una depresión, porque no concebía la idea de que no me estaba dando tiempo” (e: 020306).

Con base en el análisis de este tercer caso se puede afirmar que la estudiante sí llevó a cabo movimientos conceptuales; se ha dicho que el tema de la identidad inició en el cuarto semestre de la licenciatura y que su desarrollo conceptual se desplegó en las asignaturas de sexto, séptimo y octavo semestre, en par-

ticular en los Seminarios de tesis I y II junto con otros conceptos. No obstante, no tuvo la experiencia de los demás tesisistas de re-ocupar conceptos enunciados en el desarrollo del tema, que en ellos sí se logra en los procesos de análisis producidos en el pasaje del servicio social por vía del trabajo de campo, articulado con la regulación del asesor para formular una propuesta de intervención profesional desde la orientación educativa.

Por una parte, Gabriela se detuvo ante el problema de las adquisiciones que tienen que ver con seguir formas académicas para escribir la tesis, como el citado de autores y la relación entre las ideas;¹¹ por otra, aunque haya realizado la aplicación de cuestionarios y las observaciones con los alumnos de secundaria durante el servicio social¹² no llevó a cabo el análisis de los hallazgos del trabajo de campo a través de autores, producto del cual se derivaría después una propuesta de intervención profesional.

La trayectoria de producción de conocimientos estuvo intervenida por los problemas de tiempo de la tesis, por la trayectoria biográfica, por espacios prolongados en la entrega y revisión de avances de tesis y por las regulaciones distintas de profesores sobre su trabajo: quienes impartían el Seminario de tesis, el Seminario de Concentración y las asignaturas optativas de Redacción, Familia, Orientación y Adolescencia.

La falta de habilidades académicas para poder objetivar su escritura y la tensión de la trayectoria biográfica e institucional durante el proceso fueron en este caso las condiciones de una tesis que trunca su culminación.

11 Con el aprendizaje de formas académicas se apunta hacia la importancia del aprendizaje de habilidades propias de la escritura académica como el uso de referencias hasta que éstas puedan ser apropiadas por los estudiantes. El citar autores da autoridad en los escritos, sin embargo las referencias tienen que reflexionarse hasta llegar a dominar dos cosas: el sentirse autorizado en las afirmaciones y además colocarse como autor de lo que se escribe apropiándose de la cita, haciendo que predomine la voz propia con apoyo de las voces de los autores citados (Penny *et al.*, 2005).

12 La tesisista realizó el servicio social en el período agosto-diciembre de 2004, en la escuela secundaria No. 228 Edmundo O’Gorman como parte del programa de la UPN: “Apoyo a estudiantes de secundaria de la delegación Tlalpan”. Las actividades consistieron en impartir clases en la asignatura de Formación cívica y ética y en elaborar reactivos para el examen de ingreso al bachillerato.

CONCLUSIONES

Los tres casos han permitido mostrar que la titulación universitaria no puede considerarse como un mero trámite formal, sino como un proceso complejo en el que los estudiantes producen conocimiento, entendiendo por ello la movilidad de temas, conceptos y problemas que ellos hacen circular en la tesis a manera de red de significaciones, apropiándose de los significados y plasmándolos mediante el despliegue de recursos de escritura.

Un supuesto de trabajo clave consistió en afirmar que en el proceso de construir conocimientos se entrecruzan las trayectorias biográfica e institucional y de producción de conocimiento, que representan un reenvío de sentidos que pueden quedar como huellas y marcas en la producción conceptual, subjetivadas por los alumnos en los documentos de tesis.

El análisis ha mostrado que la producción de conocimiento sucede en el entrecruzamiento de las trayectorias de los estudiantes y debido al peso diferencial de alguna de ellas en el proceso de tesis.

En los casos analizados lo biográfico detonó el tema de tesis mediante los relatos de un fragmento de vida de los tesisistas. Es claro que la trayectoria biográfica puede movilizar la elección del tema de tesis o reaparecer en el desarrollo de la tesis como argumento subsidiario de algún fragmento o apartado de la misma; sin embargo, la continuidad de los temas de tesis transcurre y se posibilita en la trayectoria institucional a través de la regulación de conceptos que desencadena el desarrollo conceptual de la tesis y cuando la institución configura condiciones y espacios para proyectar en *otros* los temas autobiográficos, lo cual puede verse en el trabajo de campo con la población en estudio elegida, al significar la teoría a través de sus autores o en el emplazamiento de nuevas situaciones prácticas, nociones, temas o problemas.

En el entretejido de las múltiples relaciones identificadas en los casos de los tesisistas, la

trayectoria institucional destaca como un espacio donde opera su proceso formativo; los tesisistas se ven orientados a tomar distancia de su problema de tesis –derivado de la experiencia autobiográfica– y a buscar referencias que les ayuden a explicar su tema con herramientas teóricas.

No puede dejar de señalarse que la construcción de conocimientos acontece en el entrecruce con la trayectoria institucional cuando los estudiantes se apropian de conceptos sobre un tema con el apoyo del asesor y en el trabajo conjunto de los tesisistas, donde se intercambian saberes y se discute el alcance de los aspectos teóricos, eligiendo los que ayudan a explicar los problemas o temas de tesis.

El tránsito de los tesisistas de lo biográfico a lo institucional genera el desarrollo de conceptos y un estado distinto de conocimiento, ya que con el uso de nociones y conceptos con los que comprenden y explican su problema de tesis logran posicionarse en la construcción del conocimiento al referenciar autores y al apropiarse las ideas, procesos en los que tiene mucho que ver el acompañamiento del asesor para valorar el uso de voces distintas a las suyas y el uso de su propia voz en el desarrollo de los argumentos.

Las regulaciones excesivas del asesor sobre el uso de conceptos y la falta de tiempo dedicado al desarrollo de las formas académicas para la escritura –sin un trabajo de los estudiantes de selección, de reflexividad sobre problemas y autores para ser incluidos como argumentos de la tesis– suelen obturar la escritura de la tesis.

En la trayectoria institucional es justo donde pudiera dimensionarse la relación de asesoría y la relación entre tesisistas para ensayar la comprensión de lo que se va escribiendo, la apropiación de las ideas y el descarte de otras como procesos que apuntan hacia la escritura, quehacer inherente a la elaboración de la tesis y a la construcción de conocimientos que tiene como sostén el uso de conceptos y de problemas.

Otro elemento importante de la trayectoria institucional es el servicio social y el trabajo de campo. Puede afirmarse que los quehaceres ahí desarrollados permiten dos aspectos muy importantes en la formación de los tesisistas: generar autonomía frente a las regulaciones del asesor de tesis y también poder refigurar conceptos a partir de la experiencia con una población de estudio donde se producen nuevos significados.

Así como el servicio social hace posible la emergencia de significados que permiten a los tesisistas apropiarse de temas y conceptos mediante una voz propia, la falla de esta experiencia puede generar resultados opuestos. Aunque se logren movimientos conceptuales en la tesis, la falta de libertad para escribir y generar nuevos significados tiende a cerrar el trabajo de escritura.

Habrá que reconocer la importancia de la trayectoria biográfica; sin embargo lo bio-

gráfico, activado todo el tiempo mediante los espacios de relación familiar y laboral, superponiéndose a la trayectoria institucional y de producción de conocimientos, se convierte en un obstáculo para la producción conceptual de los tesisistas.

Los múltiples sentidos encontrados en el tejido de estas experiencias de elaboración de tesis de licenciatura nos permiten afirmar que la titulación universitaria, asumida como un proceso formativo, requiere de trabajo de acompañamiento entre los estudiantes y con los asesores, identificar las reglas del juego que se tornan productivas tanto para la elaboración conceptual de la tesis como para la escritura, y la importancia de la apropiación del conocimiento mediante un reenvío de sentidos sociales producidos, sin menoscabo del juego de las trayectorias biográfica e institucional de los estudiantes.

REFERENCIAS

- AGUILAR García, R.V. (2002), *La titulación en licenciatura: sistematización de una experiencia, análisis y propuesta*, Tesis de Maestría, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras-Colegio de Pedagogía.
- ALBA Molinar, E.A (1993), "El servicio social, una buena alternativa de titulación", en V.M. Rosario Muñoz y Ma. del Pilar Aguirre Thomas (coord.), *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior*, México, Universidad de Guadalajara, pp.176-182.
- AGUIRRE Lora, M.E et al. (1988), "Programa de apoyo a la titulación", México, UNAM- Facultad de Filosofía y Letras-Colegio de Pedagogía (documento inédito).
- ANUIES (2001), *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES (col. Biblioteca de la educación superior).
- BERGER, P. y Thomas Luckmann (1979), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BICECCI, Mirta (1988), *Consideraciones acerca de la situación del pasante de la carrera de Pedagogía*, México, UNAM-CISE.
- BOURDIEU, Pierre (2002), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- CABRERA, M. A. (2000), *Titulación y prácticas curriculares: el caso de la licenciatura en Educación indígena de la UPN*, Tesis de Maestría en Educación Pedagógica, México, UPN Ajusco.
- CAILVO López, M.A (2004), *Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional. Análisis de un caso*, Tesis de Maestría, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras-Colegio de Pedagogía.
- COVO, Milena (1993), "Titulación y calidad académica en la ENEP Acatlán: un primer acercamiento", en V.M. Rosario Muñoz y Ma. del Pilar Aguirre Thomas (coord.), *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 158-175.
- DIDIER, Anzieu (1993), *El cuerpo de la obra. Ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador*, Madrid, Siglo XXI.
- DE Peretti, Cristina (1989), *Jacques Derrida. Texto y reconstrucción*, Barcelona, Anthropos.
- DERRIDA, Jacques (1989), *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra.
- DERRIDA, Jacques (1995), *Espectros de Marx*, Madrid, Trotta.
- GARZA Ruiz-Esparza, G. (1986), *La titulación en la UNAM*, México, UNAM (Cuadernos del CESU, 3), 210 p.
- GARCÍA Salord, S. y L. Vanella (1992), *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI.

- GRANJA Castro, Josefina (1993), "Determinaciones institucionales en el proceso de titulación", en V.M. Rosario Muñoz y Ma. del Pilar Aguirre Thomas (coord.), *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 183-193.
- GRANJA Castro, Josefina (1998), *Formaciones conceptuales en educación*, México, CINVESTAV/Universidad Iberoamericana.
- GRANJA Castro, Josefina (2003), "Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente", en Josefina Granja Castro, *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, México, Plaza y Valdés.
- GUZMÁN Gómez, C. y C. Saucedo Ramos (2005), "Estado de conocimiento 'Investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)'" en W.P. Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo II, México, COMIE/IPN, pp. 641- 832.
- ORTIZ, Renato (2000), "Walter Benjamin y París. Individualidad y trabajo intelectual", en *Modernidad y espacio. Benjamin en París*, Buenos Aires, Norma.
- PENNY, Jane et al. (2005), "Deconstructing academic practices. Through self-reflexive pedagogies", en Brian Street, *Literacies across educational contexts. Mediating learning and teaching*, Filadelfia, Caslon Pub.
- PÉREZ Gómez, A.I (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- PÉREZ Reyes, F. (1993), "El proceso de reforma en la Universidad Veracruzana", en V.M. Rosario Muñoz y Ma. del Pilar Aguirre Thomas (coord.), *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de Educación superior*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 202-210.
- REMEDI Allione, E. (2004), "La institución: un entrecruzamiento de textos", en Eduardo Remedi Allione (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés.
- ROSARIO Muñoz, V.M (1993), "La titulación en las IES: problemática y perspectiva, el caso de la Universidad de Guadalajara", en V.M. Rosario Muñoz y Ma. del Pilar Aguirre Thomas (coord.), *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior*, México, Universidad de Guadalajara, pp. 149-157.
- Universidad Pedagógica Nacional (1989), *Lineamientos de titulación*, México, UPN Ajusco, Licenciatura en Pedagogía, Área de Docencia.
- Universidad Pedagógica Nacional (1990), *Plan de estudios de Pedagogía 1990*.
- Universidad Pedagógica Nacional (1992). *El proceso de titulación en la UPN. Diagnóstico y nuevas opciones*, Comisión interacadémica de apoyo a la titulación (mimeo).