

LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS Y LA UNIVERSIDAD*

Elbia Haydée Difabio
Universidad Nacional de Cuyo

El presente artículo reflexiona sobre la presencia y persistencia de los textos clásicos como mediadores paradigmáticos de la civilización occidental. En primer lugar, se hace hincapié en la definición de clásico del DRAE, destacando en especial tres de las acepciones; luego se lo compara con el calidoscopio y con la cumbre para luego meditar acerca de la evolución del canon según las épocas y de la influencia de los clásicos en otros libros, también devenidos clásicos. Se menciona una galería tentativa e imperfecta de autores clásicos a la vez que se esgrimen algunas estrategias posibles de ser aplicadas por lectores autónomos y por la Universidad de modo sistemático en distintas carreras y asignaturas. Se justifica el acercamiento y deleite de los clásicos con cinco argumentaciones, a las que cada lector puede sumar las suyas.

Palabras claves: textos y autores clásicos – valor intrínseco de los clásicos
- Universidad – docere delectando – formación integral y humanística

Un filósofo, para ser más exacta Francis Bacon, ha dicho «Eres lo que eras el día en que naciste más dos factores: los hombres que has conocido y los libros que has leído». Pues bien, si ante una situación extrema de tener que conservar solo una decena de libros, preguntara a cada uno de ustedes -lectores incipientes, medios o veteranos- cuáles guardarían, seguramente la elección sería muy variada. Sin embargo,

sin dotes de augur, estoy convencida de dos resultados: primero, que podremos listar un número limitado de títulos comunes a tanto lector -que difiere en edad, intereses, estudio, experiencia- y segundo, que esa biblioteca compartida estará formada esencialmente por clásicos.

Comencemos por definir qué es un clásico. Un poeta, Jorge Luis Borges, lo definía bellamente como un libro que se lee «con previo fervor y con una misteriosa lealtad» (*Sobre los clásicos*). De las seis acepciones que da el *Diccionario de la Real Academia*, nos interesan las tres primeras, a saber:

1. Se dice del autor o de la obra que se tiene por modelo digno de imitación en

*Una versión previa fue presentada en *Investigación sin Rodeos. Revista anual n° 1*, publicada prioritariamente para uso interno por el Instituto Rodeo del Medio – Nivel Superior, en Maipú, 2005. El tiempo ha permitido retroalimentar el artículo y se lo ha enriquecido con consideraciones específicas sobre la misión de la Universidad y los clásicos.

cualquier literatura o arte;

2. Principal obra notable en algún concepto;

3. Perteneciente a la literatura o al arte de la antigüedad griega y romana, y a los que en los tiempos modernos los han imitado.

Retengamos la segunda, esto es, «notable en algún concepto». En efecto, se considera clásico o bien a un escritor o bien a un texto que la humanidad ha conservado -rectifico y completo, ha atesorado- porque ha considerado legítima su persistencia. ¿De dónde emana tal vitalidad? Las respuestas son múltiples pero se pueden reunir en una: todo clásico es una síntesis plurisignificativa de experiencias nutricias que compendia riqueza de conocimientos sobre la índole humana, del ser humano en su validez universal y normativa, conocimientos imperecederos expresados en forma imperecedera, a pesar inclusive de las traducciones en caso de que no manejemos la lengua original en que el clásico fue concebido. Cada fuente ha sido atesorada en un *status* canónico, básicamente por dos razones, indisolublemente unidas: porque compartió, comparte y compartirá la vida de los hombres y porque fundada en cualidades legítimamente obtenidas: valor, prestigio, singularidad y a la vez universalidad.

Complementando la idea de que la humanidad en su conjunto salvaguarda estos testimonios, me gusta pensar que el libro clásico es, en sí, una forma viviente que se hace él también su lugar en el mundo, sin prepotencia pero con la firmeza y la serenidad que le confieren su geminación y caudal internos. Quiero

decir, un clásico, en tanto obra de arte, persiste porque hay en él una fuerza, educadora, iluminadora, tutelar, correctiva y restauradora, reguladora, orientadora, direccional, regeneradora, curativa, una *dynamis* tan intensa como significativo y cabal es el ideal de hombre, el arquetipo, el canon de conducta personal y social que revela.

Todavía hoy nos entendemos cuando, al ilustrar un rasgo espiritual, aseguramos que alguien se parece más a Quijote que a Sancho Panza o a Martín Fierro que al Viejo Vizcacha; todavía hoy señalamos que es tan celoso como Otelo o tan hospitalario como Anfitrión, personajes respectivos y sin agotar las autorías de Shakespeare (Otelo), de Plauto, Enrique de Kleist y Juan Molière (Anfitrión).

Para alcanzar una mejor comprensión de qué es un clásico, permítanme su relación con símiles personales: el del calidoscopio y, como habitante de zona montañosa, el de la cumbre. Defino clásico a aquel testimonio que es como un calidoscopio hecho de palabras. Dependerá de la curiosidad, paciencia y tiempo de que dispongamos, para que el calidoscopio, con nuestra mano conductora, nos regale formas bellísimas, más a unos que a otros según nuestro acercamiento y nuestra entrega. Y esto se entronca con el diálogo que necesaria e ineludible, surge con la lectura de los clásicos, diálogo como palabra en tensión, de entendimiento verdadero, nunca de recepción pasiva o inerte. Y si el arte de leer consiste en releer, la obra que releemos es un siempre un clásico, al que podríamos caracterizar de «obra que merece ser releída». De allí que cada vez que retomamos su lectura, advertimos

asombrados un nuevo matiz, un detalle clave antes inadvertido, un mensaje pulsante y ascendente que «estrena» con cada uno de nosotros. Los antiguos eran conscientes de esto y decían: *Pro captu lectoris habent sua fata libelli*, El destino de los libros depende de la comprensión del lector (Terenciano Mauro. *De Litteris, Syllabis et Metris* 1.286).

En cuanto a la montaña, sostengo que los clásicos son cumbres de la literatura, elevaciones que el hombre escala, a veces con mucho esfuerzo pero siempre en actitud agonal y creativa. De tal aventura nunca se vuelve igual, se ha enriquecido con una experiencia fundante. El ascenso se origina por doble vía: son prototipos éticos, sustentados por creación estética.

Un aspecto primordial es que ante un clásico, entendemos sus motivos y sus metas; nos es familiar su forma de vida, pensamiento y acción, aun cuando el personaje esté lejos en tiempo y geografía. Nos lleva a lugares distintos y sin embargo nos sentimos en casa. Es el poder sinfrónico de la literatura. Sinfrónico, cultismo griego, significa literalmente «mente en común»: unir voluntades, congregar los espíritus por encima de las categorías espaciotemporales contingentes.

¿Todas las épocas tienen los mismos clásicos? Depende. La lista puede abrirse a nuevos clásicos. El tiempo las somete al juicio de las generaciones. Es factible que la popularidad de cualquier obra «maestra» -he aquí otro calificativo enaltecedor- en cualquier género (lírica, narrativa, dramática, ensayística), fluctúe según vicisitudes histórico-sociales y vaivenes del gusto y de la moda. No obstante, como el ave mitológica Fénix renace con más

renovado empuje y energía y con nuevos argumentos de defensa. En relación con esto, Umberto Eco afirma: «la lectura de los clásicos es un viaje a las raíces». No necesariamente por nostalgia de algo que fue y que ya no es y tal vez no podrá ser. De hecho, ninguna etapa escapa de la corriente efímera e irreversible del tiempo. No pensamos ni deseamos volver a la sociedad aristocrática micénica de un Agamemnon, rey de reyes. Es otro el concepto: Con los clásicos viajamos a las raíces porque tienen el don de la esencialidad. Han planteado los grandes enigmas de la vida, sus valores -libertad, amistad, amor, fidelidad, responsabilidad, patriotismo, heroísmo, servicio y sacrificio, verdad, sabiduría, honestidad, solidaridad, honor y deber, pureza y tolerancia, piedad, perdón, religiosidad y fe-, indagando acerca del comportamiento del hombre en tanto hombre, con sus mezquindades y con sus grandezas, pero dejando siempre como elemento formativo la aprehensión espiritual personal, emulando -no envidiando- a paradigmas y luchando contra sus propias falencias. Este es el gran mensaje, por ejemplo, de Aquiles en la *Ilíada*: él, el tantas veces nombrado con su epíteto de «iracundo», depone su cólera, aprende a perdonar. Aquiles no es vulnerable sólo en el talón; es vulnerable en las pasiones. Héroe no es el que no cae sino el que se levanta. Y cuando el joven Aquiles perdona el cuerpo de su enemigo Héctor y se lo devuelve a su anciano padre Príamo, su gesto adquiere valor de símbolo. Con otro héroe homérico, Odiseo, aprendemos acerca del renunciamento a la inmortalidad, una determinación pensada y voluntariamente aceptada. No hay en él un arrebató o impulso exaltado,

incontrolado, del que luego pueda arrepentirse. Es héroe porque piensa y luego actúa, no al revés; razona primero y obra en consecuencia, conforme con sus principios. El Ulises latino anhela regresar a su tierra pequeña y humilde, la isla de Ítaca, a su esposa Penélope -seguramente envejecida- y a su hijo Telémaco, a quien prácticamente no conoce. Su patria parece todavía más pobre y subvertida porque intencionalmente, en llamativo contraste, el poeta narrador ha situado al héroe, poco antes de ser llevado a Ítaca, en la tierra utópica de los feacios. Nos alegramos profundamente de que la *Odisea* se haya mantenido íntegra a través de los siglos, pero si solo se hubiera salvado el canto V -precisamente aquel en que la ninfa Calipso lo «tienta» con la inmortalidad y con una vida sin enfermedad ni vejez- intuiríamos en esa rapsodia la magnitud de la decisión del héroe: nada menos que su vocación de ser hombre¹.

En este marco histórico especial en que nos toca vivir y que nos condiciona -pero nunca nos determina-, en esta postmodernidad -decía- de tibieza en los vínculos, de fragmentación y desacralización, del absurdo y de la incoherencia, de identidades borrosas -corrijo: si son borrosas, corresponde hablar de pseudoidentidades- y de falta de compromiso con Dios, con el otro y con uno mismo, los clásicos vuelven a darnos su respuesta. Incluso los textos profanos, aquellos de Homero, reflejan frente al

mundo divino y el *cosmos* una religiosidad y un respeto que son desconocidos e inclusive atacados por tantos escritos contemporáneos. De hecho, el ateísmo es un fenómeno raro en la antigüedad helénica.

Los autores clásicos han reflexionado, en persistente diacronía y con actitud reflexiva, sin resignar su vocación de belleza, sobre toda clase de desmesura humana, de *hybris* en términos griegos: ignorancia, impericia, estupidez, guerra, esclavitud y despotismo, miedo, indiferencia e ingratitud, traición y engaño, resentimiento y venganza, avaricia, injusticia, dolor y blasfemia, hambre y marginación, indecisión y cobardía, pobreza, soledad, lujuria y hedonismo... La verdadera literatura es todo lo contrario de la frivolidad. La obra clásica es obra que dice, es obra decidora, y al decir, denuncia, estimula, invita y anima. Al respecto, afirma Calvino (1994:13): «(...) de los clásicos se suele oír decir: 'Estoy releiendo...' y nunca 'Estoy leyendo'».

Y si hoy el arte está invertido o es superficial, se debe a que el espíritu está subvertido o se niega a profundidades. Es entonces tiempo de humanizar y de priorizar lo esencial sobre lo accesorio, de rescatar el universo conceptual y vital de la auténtica formación, de la *paideia*. Es tiempo de que, en orden creciente, cada uno de nosotros, familia y sociedad, enfatice más el «construir con» que el «devastar» o, en el mejor de los males, «defenderse de». En estos días en que todo parece desechable, incluido el hombre, urgen los clásicos con sus voces humanísimas, imaginativas y vigorosas. Y esta urgencia tiene carácter de obligatoriedad moral para quienes los

¹ Cf. Difabio, E.(2008), «Raíces y alas: permanencia y cambio en *Aquiles pies ligeros* de Stefano Benni». El escritor italiano plantea la resemantización de temas y personajes griegos en un enfoque contemporáneo. El artículo se inserta en el área de la literatura comparada.

hemos leído; debemos enseñar a que los consulten y los amen, conocedores de que no se ama lo que no se conoce. Tiempo atrás, al comenzar la guerra contra Irak, no fue casual que en los grandes teatros de Europa se pusiera en escena la *Lisístrata* aristofanesca, obra cuya capacidad de mediación asombra, aunque hayan pasado más de veinticinco siglos.

La galería de clásicos es un patrimonio universal, sin parcialidades políticas, ideológicas o religiosas. En una síntesis rápida, desordenada y perfectible, están los escritores griegos: ya aludimos a Homero, pero hay textos para todos los gustos literarios (Hesíodo, los tres trágicos Esquilo, Sófocles y Eurípides; el comediógrafo Aristófanes, los líricos monódicos y corales como Solón, Teognis, Píndaro, los exquisitos pensadores Platón y Aristóteles, los helenísticos con su gusto refinado y de detalle). De los latinos basten algunos nombres como los poetas Catulo, Virgilio, Horacio; el filósofo Séneca, el orador y también filósofo Cicerón. Complete cada uno de ustedes la nómina: Shakespeare, Edmund Spenser, Cervantes, el Dante, Miguel de Unamuno, Fray Luis de León y la mística española, Juan Ramón Jiménez, los dos Machados, Jean Racine, Honoré de Balzac, Charles Baudelaire, Saint de Exupéry, Marguerite Yourcenar, Federico Klopstock, Johann Wolfgang von Goethe, Franz Kafka, Julio Verne, Mark Twain, Daniel Defoe, Walt Whitmann, Virginia Woolf, Rubén Darío, Rafael Obligado, Leopoldo Lugones, Leopoldo Marechal, Jorge Luis Borges, Tolkien...

Conviene explicitar otro aspecto relevante: el clásico es de naturaleza tan generosa que fecunda la literatura posterior a través de proyecciones más o

menos próximas al original, y en escritores de primer nivel, que a su vez pueden devenir ellos también clásicos. (A propósito de esto, Gilbert Highet es autor de *La tradición clásica*. Un tomo completo, el segundo, se dedica a las *Influencias griegas y romanas en la literatura occidental*). Piénsese al respecto -circunscribiéndonos con exclusividad a la literatura helénica- la multitud de Edipos, Antígonas, Electras, Fedras, Medeas, Hipólitos, Orestes, Alcestitis, Narcisos, Orfeos, Heracles, que han surgido gracias a sus ancestros antiguos (no solo en el campo literario, también en escultura, cerámica, música, cine, entre otras áreas). Por ejemplo: como las capas arqueológicas de la Troya asiática, reposa el *Ulises* de James Joyce en el venerable Homero. Abundan los ejemplos sobre recreaciones actuales: allí están *El tratado de Narciso* (1891), *Prometeo mal encadenado* (1899), *Edipo* (1930) y *Teseo* de André Gide, significativamente el último escrito del francés casi octogenario, presentado en 1946; allí las novelas cortas *Cassandra* (1983) y *Medea* (1996) de la alemana Christa Wolf. Después de todo, «la literatura [resulta] gran cliente de los mitos» (Echavarría Molloy, 2001: 35).

En calidad de lectores autónomos, adultos, está en nosotros para la selección de los clásicos optar por distintos criterios, complementarios entre sí: un enfoque cronológico (Bloom, 1995, habla de edades: teocrática, aristocrática, democrática y la última, caótica), geográfico, por géneros literarios, por autores, por temas, por etapas o movimientos, por nacionalidades, por estilos; apelando a semejanzas (por

ejemplo, tragedias) o a antítesis (tragedias y comedias). O simplemente dejar que el clásico nos elija como lector...

Sobre la base de la libertad de elección, la obra que cada uno lee, voluntariamente abrazada, se vuelve personal. Leer disfrutando, premisa que los latinos resumieron en el *docere delectando*; leer aprendiendo, aprender leyendo mientras nos regocijamos, mientras saboreamos el misterio del lenguaje hecho arte, llorando y riendo en consonancia con las lágrimas y las risas de los personajes, que se tornan simpáticos y antipáticos como personas de carne y hueso y a los que adoptamos como parte insoslayable de nuestra existencia.

¿A quién le corresponde presentar a los clásicos, darles el encuadre, la selección y la dosis convenientes para su mejor aprovechamiento? En buena medida, a los agentes educadores: familia, escuela, iglesia, medios masivos de comunicación. Esto en teoría. La práctica cotidiana es de otro tenor. Quienes nos criamos de niños y adolescentes sin televisión, sabemos que alguna vez teoría y práctica convivieron armónicas y agradecemos a nuestro entorno el puente que tendieron entre nosotros y los buenos libros, libros con mayúsculas. Por eso, intuimos cuán sincero es el poema eglógico -en terminología virgiliana- en el que de José Pedroni (1969) evoca:

Mi escuela, aquella escuela, no tenía
ni nombre ni linaje, y ya no existe.

Si digo que la quise, mentiría.
Fue ella quien amó a su niño triste.

Para alegrarme abría su ventana
por donde entraba el campo con su aroma;
se ponía a reír en la campana

o se echaba a volar con la paloma.

Si digo que la quise no diría
que nunca le llevé ninguna cosa,
que siempre le quité lo que tenía.

Puedo llamarla escuela de la rosa,
porque daba su flor y sonreía,
abría su ventana y era hermosa.

«Abría su ventana y era hermosa»: la ventana como metáfora de apertura y descubrimiento, significó la convivencia con un abanico de personas, no solo históricas sino también protagonistas de clásicos encomiables, en mi imaginación y en la de mis coetáneos tan reales que todavía nos acompañan. De allí que la universidad debe encarar la mediación amable y sistemática entre clásicos y lectores universitarios. Es factible, más si se trabaja en equipo. Aun en una Facultad de Ciencias de la Salud, se puede concebir un espacio para, por ejemplo, examinar la conexión peste-literatura. De hecho, hay experiencias al respecto. Textos abundan: desde el *Edipo* de Sófocles al *Edipo rey* de Séneca, desde las plagas del Egipto bíblico a la muerte del sargento Cruz en el *Martín Fierro*, desde *Los novios* de Alessandro Manzoni a *Muerte en Venecia* de Tomas Mann. O examinar, en una cátedra de Derecho, la magistral distinción entre *themis* y *nómos* en clave ético-estética, en una obra señera: la *Antígona* de Sófocles y las que le sucedieron, en proyecciones muy elocuentes en acertada diacronía. O revisar fobias y complejos en lúcidas tragedias. O estudiar la utopía política a partir de *Las Aves* de Aristófanes o *La República* de Platón. O revisar otras, para participar de la nostalgia por

sociedades más ordenadas y justas, donde reina la tolerancia, la paz, la rectitud y la equidad, representaciones en definitiva que coinciden en imágenes paradisíacas de carácter especial, asociadas a épocas felices de la humanidad. Nos esperan entonces, en el mundo antiguo, el pueblo feacio de Homero, la Edad de Oro de Hesíodo, el fragmento 128 de Empédocles, la pítica 10 y la olímpica 2 de Píndaro, *Timeo* 24c -25d, *Critias* 120 e-121c. y *República* 369a - 383c; 454e - 461e de Platón, los hiperbóreos en Pausanias, *Eneida* 7 de Virgilio... Más cercanos son, entre tantos, Tomás Moro y su *Utopía*, Hermann Hesse y *El juego de abalorios*, George Orwell y su *1984*, además de *La rebelión de la granja*, Aldous Huxley y *Un mundo feliz*, Herbert George Wells y *La máquina del tiempo* e Isabel Allende y *El Reino del Dragón de Oro*. ¿Y si cotejáramos utopías y antiutopías o revisáramos cuándo una deviene otra en un mismo texto?

En este sentido, la Universidad es responsable de la difusión de los clásicos. Debería ser, lisa y llanamente, garante de este estudio y buscar su inserción en cátedras regulares, en conferencias, charlas y cursos organizados por las Secretarías de Extensión Universitaria y de Posgrado. Si esto no se lleva pronto a la acción, se peca de desidia. En un cuento largo, el español Torrente Ballester (1984) hace corresponder en la ficción el ocaso de las deidades helenas -y con ellas, toda una cosmovisión amenazada- con el olvido de la mitología por parte de los hombres, hasta el punto en que sobrevive un único creyente, Patricio, conmovedor último pilar de los dioses y del que depende la «existencia» de Zeus y su familia. Este hombre ha creado un hostel con el fin de

alojar y resguardarlos, un Olimpo terrenal donde vivirán todos juntos durante veinte años. Previa consulta con el Libro del Destino, el grupo divino sabe la fecha exacta del asesinato de Patricio e intentarán aprovechar el plazo para convencer -en vano- a otros mortales de que crean y piensen en ellos para que puedan, por ende, perdurar. Pues bien, de manera análoga, entendemos que los libros que no se leen, también se desvanecen. Y esto no causa únicamente aflicción en los más refinados o nostálgicos, sino un progresivo deterioro e inexorable desintegración culturales.

Falta responder una última pregunta: ¿por qué acercarnos a los clásicos? Espero que parte de la respuesta haya sido ya esbozada en estas breves reflexiones. De manera didáctica, cabe un racimo de causas posibles que enumero pero no jerarquizo porque todas son igualmente medulares:

1. Los clásicos se caracterizan por sensibilizar al lector y propender a una actitud filosófica, actitud del hombre que se interroga, a nivel óntico -esto es, de las cosas, de los hechos- y a nivel ontológico -del sentido, desde el cual lo óntico adquiere su significado.

2. Suponen una ampliación de horizontes. Son «urnas de ideas», «cofres místicos que custodian el pensamiento humano», «depositarios de la herencia misma del universo (...)». Así define poéticamente Amado Nervo a los libros en su poesía del mismo nombre (*El estanco de los lotos*) y, guiada por los versos mismos, infiero que los libros a los que alude el poeta mexicano son los clásicos, «espigas de oro / que fecundara el verbo desde el caos».

3. A causa de la simbiosis perduración-movilidad de las problemáticas que plantean y por sus cualidades de multicultural, polivalente y axial, son llaves para una interpretación más acabada de proyecciones artísticas actuales, aun versiones opuestas -pícaras, desencantadas o insolentes-. Al respecto, «la tradición no es sólo una entrega de testigo o un amable proceso de transmisión: es también una lucha entre el genio anterior y el actual aspirante, en la que el premio es la supervivencia literaria o la inclusión en el canon» (Bloom, 1995: 18).

4. La vocación de los clásicos es intrínsecamente didáctica; su labor y misión, pedagógica. Educadores natos, son incentivos y acicates para todo lector alerta.

5. Impelen a quien se acerca a que busquen y resuelvan su propia encrucijada. Contribuyen a una formación personalizada y personalizante. Con ellos el lector es mucho más agente que paciente.

Para concluir, me adhiero a Calvino cuando afirma «Tu clásico es aquel que no puede serte indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él» (Calvino, 1994: 17). Sobre esta base, me gustaría dejar como despedida un fragmento de un poema con el que me siento profundamente identificada y que retomo cada vez que la ocasión es propicia. «Las cosas pequeñas» (Gallardo, 2002) es una obra clásica entonces en sentido amplio, ya que Gallardo no es autor consagrado ni su producción ha sido difundida. Acorde con el primer eje de la literatura, el goce estético, espero que disfruten de un

fragmento del poema (*ibid.*: 33-38), aun cuando no responda parcial o totalmente a sus ideas o ideales:

Celebro la grandeza de las cosas pequeñas;
de las cosas triviales, sencillas, hogareñas.

Quisiera que este verso fuera un canto de gesta
que exalte las hazañas de la gente modesta.

Quisiera que este verso fuera un himno discreto
que exalte al hombre medio, responsable y
concreto.

Quisiera que este verso resulte una balada
que exalta al hombre honrado y a la mujer
honrada.

Celebro la costumbre de decir la verdad.
Celebro la constancia. Celebro la amistad.

Celebro la finura de esa ayuda encubierta
que se presta de modo que ninguno la advierta.

Celebro los escritos con renglones prolijos.
Y celebro el coraje de tener muchos hijos.

Celebro a quien comparte la pesadumbre ajena.
Celebro a quien festeja la dulce Nochebuena.

Celebro al vigilante. Celebro al carpintero.
Celebro al trato franco y al amor verdadero.

Celebro las parejas de novios que en verano
caminan por los parques tomados de la mano.

Y celebro el cariño de mujer y marido
cuando llevan ya un largo camino recorrido.

Celebro los abuelos que ríen con sus nietos.
Celebro a quienes saben mantener los secretos.

Celebro al hombre humilde que construye un país;
del árbol florecido celebro la raíz.

Celebro a los que pisan con firmeza en el suelo
mientras alzan confiados su corazón al cielo.

Y concluyo este verso con el párrafo aquel:
quien es fiel en lo poco será en lo mucho fiel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bloom, L. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.

Calvino, Ítalo (1994). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Fabula Tusquets (Original italiano: *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori).

Difabio, Elbia Haydée (2008). Raíces y alas: permanencia y cambio en *Aquiles pies ligeros* de Stefano Benni, *Limes* 20. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 173-182.

Echavarría Molloy, Guillermo (2001). *Una vida de héroe. Función y significado del mito*. Buenos Aires: Biblos.

Gallardo, Juan Luis (2002). *Cosas y más cosas*. Buenos Aires: Vórtice.

Pedroni, José (1969). *Colección Homenaje* (t. II). Rosario: Porblisteia.

Torrente Ballester, Gonzalo (1984). El hostel de los dioses amables. En: *Las sombras recobradas*. Barcelona: Seis Barral, 277-343.

READING OF THE CLASSICS AND UNIVERSITY

Abstract: *This paper reflects the presence and persistence of classical texts as worthy mediators in relation to the Western civilization. First, the research puts emphasis on the definition of the term classic from the DRAE, highlighting three of the senses in particular; then it compares a classical book with the kaleidoscope and with the summit and then it meditates on the evolution of the canon according to time and to the*

influence of the classics in another books, also developed classics. The investigation also points out a tentative and imperfect gallery of classical authors and some probable strategies to be implemented by autonomous readers and by the University systematically in different careers and subjects.

The approach and the enjoyment in the reading of the classical literature are justified by five arguments, to which every reader can add his or her own judgment.

Key words: classical texts and authors - inborn significance of the classics - University - docere delectando – integral and humanistic development

Datos de la autora

Prof. Dra. Elbia Haydée Difabio. Profesora, licenciada y doctora en Letras. Especialista en Filología Clásica. Ejerce la docencia, la investigación y la gestión. Titular por concurso de las cátedras Lengua y Cultura Griega I (Letras) y Griego I (Filosofía) de la Facultad de Filosofía y Letras – UNCu. Sus tres últimas publicaciones son: «Un rompecabezas con epítetos o cómo reconstruir la identidad divina de Apolo (AP IX. 525), *Europa* 5, Facultad de Filosofía y Letras, formato CD, 2007 y 2008, «Reconfiguración del Magno en un texto cristiano del siglo XIII: *El Libro de Alexandre*», *Vera Humanitas* vol. XXIV, nº 45, México: Universidad La Salle, 127-139 y «La tradición grecolatina en el himno II del *Cathemerinon* de Prudencio», en Simposio Internacional Helenismo Cristianismo, Buenos Aires, UNGS, formato CD.

Correo electrónico:
elbiad@logos.uncu.edu.ar

**ESCRIBIR EN EL POSGRADO.
SUS DIFICULTADES Y ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN**

Hilda Difabio de Anglat
Centro de Investigaciones Cuyo

A partir de la profusa bibliografía sobre la educación de posgrado, especialmente en lengua inglesa, se señalan las áreas de dificultad (tradicción disciplinar, elección del tema y expectativas de logro, continuidad del trabajo, experiencia previa en investigación, rasgos personales del tesista y rol del director) y las alternativas de solución de dichas dificultades, entre ellas: el taller para la formulación del Proyecto y el taller iterativo de Tesis.

Palabras clave: escritura académica – educación de posgrado – investigación educativa - factores de deserción.

La masificación internacional de la educación universitaria en las décadas recientes ha sido seguida de un crecimiento aún mayor del nivel de posgrado. Pearson, Evans y Macauley (2007:357) señalan que en Europa a partir de los años '90 algunos países duplicaron el número de doctores en una década. En Estados Unidos, los ingresantes en el posgrado desde 1986 se han incrementado en un 2% por año (Vilkinas, 2008:297). En Australia, la tasa de incremento de los estudios de doctorado en trece años (desde 1991 a 2003) es de aproximadamente el 300% (Gatfield, 2005:312). En la Argentina, desde su creación en el 2002, la CONEAU -Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria- acreditó «casi 1.400 programas de postgrado» (Buchbinder, 2005:227).

Dado que la investigación de este nivel se reconoce como un *área vital* de la innovación y el desarrollo, se advierte un

énfasis creciente en la necesidad de incrementar su calidad y eficiencia (Pearson y Brew, 2002:135) porque se verifica una alta tasa de deserción tanto en las universidades del primer mundo como en las nuestras. Por ejemplo, en los países anglosajones entre el 40% y el 50% de los doctorandos no finalizan sus Tesis (Ehrenberg *et al.*, 2007; Golde, 2005; Hoskins y Goldberg, 2005; Protivnak y Foss, 2009, por citar *algunos* trabajos más recientes)¹. Además, esta situación «(...) se ha mantenido sin cambios durante cuatro décadas, según lo manifiestan estudios tempranos que (...) recolectan datos desde 1953» (Armstrong, 2004:610). En nuestro país, dicho porcentaje es más

¹ Susan Gardner (2007:724) señala que la tasa de abandono es «alarmante», «el problema central de la educación de nivel doctoral en los Estados Unidos»: se ubica entre el 40% y el 70%; en las humanidades, este índice se traduce en que «sólo uno de cada tres ingresantes logra graduarse».

elevado: para el período 1996-2000, según el informe a la IESALC-UNESCO, los posgrados exhiben un promedio de 14,8% de estudiantes que llegan a completarlos (Jeppesen, Nelson y Guerrini, 2004:73).

Son tan altos los porcentajes de quienes no defienden su Tesis que se ha acuñado la sigla TMT (Todo Menos la Tesis), sigla que traduce el síndrome ABD (*All But Dissertation*); para enfrentar este problema en la Universidad de New York ya se han organizado grupos terapéuticos para los doctorandos «estancados» (Pauley, 2004).

Por otra parte, aun quienes finalmente entregan su Tesis, tardan mucho más del tiempo aconsejado que debería oscilar entre dos y cinco años: para Umberto Eco (1988), depositar la Tesis no debería superar los dos años; usualmente cinco es el lapso estipulado en la reglamentación vigente en distintos programas doctorales en nuestro país. Paula Carlino (2005b), en seis provincias argentinas respecto de Tesis de Maestría en Ciencias sociales, encuentra que los *magistri* han tardado un promedio de 6 años y medio en finalizar sus Tesis con un rango desde 3 a 10 años y también señala que «la evaluación por parte del jurado se demoró a veces incluso un año más» (*ibid.*: 416).

Otro dato problemático es el índice de publicación de los resultados: ¿por qué una tarea de tan largo aliento, incluso cuando es llevada a buen término, suele dar lugar a tan escasas publicaciones? (Carlino, 2005a) ¿Por qué no se concreta una máxima de oro de la investigación: «ésta no termina hasta

que no se publicitan sus resultados»? Ello convierte el esfuerzo «sólo en un logro privado, sin aprovechamiento de la comunidad científica» (Carlino, 2005a:43) para la que tiene su sentido último.

El destino de la Tesis no puede ser, usando una imagen del Dr. Pithod, el anaquel de la Biblioteca. Sin embargo, de dicha publicación no nos ocuparemos porque la reformulación posterior de la Tesis comporta una serie de estrategias que nos distraerían de nuestro propósito actual, que es bipartito: 1) Presentar algunos de los escollos que pueden explicar los índices bajos de finalización de las Tesis y de prolongación del tiempo de entrega; y 2) Sugerir que la educación de posgrado en la Argentina puede implementar estrategias concretas para contrarrestar dichos escollos.

La bibliografía que se ocupa del tema (que es crecientemente mucha -hemos reunido cerca de 250 artículos, la mayoría en lengua inglesa-) examina la incidencia de una serie de variables independientes en la deserción, la persistencia y el tiempo de graduación: competencia académica, factores psicosociales (motivación, fortaleza del yo, metas, etc.), variables demográficas (edad, sexo, etnia) y variables del programa del posgrado, la cultura institucional por ejemplo.

Esto es, se trata de factores de tipo personal y factores de tipo institucional, los que suelen ser *intra* e *inter*-dependientes ya que «(...) ninguna variable por sí sola explica la deserción o la persistencia; más bien, varias variables están en juego.» (Hoskins y

Goldberg, 2005:176)². En seguimiento de Paula Carlino (2005a) desarrollaremos cinco factores, a los que agregamos los rasgos personales del tesista:

- 1) La tradición disciplinar;
- 2) La elección del tema y las expectativas de logro;
- 3) La continuidad del trabajo;
- 4) La experiencia previa en investigación;
- 5) El rol del director.

1) La tradición disciplinar

Varios estudios comparan las ciencias exactas con las ciencias sociales y humanidades. En las primeras, «(...) la unidad organizacional de un 'laboratorio' es crítica para comprender la vida de estos departamentos. Cada director se sitúa en el centro de un pequeño sistema solar, doctorandos en variados estadios e investigadores postdoctorales orbitan alrededor del investigador principal, destacando la primacía de la investigación» (Golde, 2005:676).

En este marco, el investigador principal establece la dirección de las tareas y

sostiene al grupo. Esta estructura organizacional, a su turno, define varios aspectos centrales del trabajo del doctorando: el laboratorio es el sitio en el cual se desarrolla la investigación, se enfatiza la adquisición del *conocimiento situado* (a través de reuniones de laboratorio, seminarios internos sobre temas específicos, interacción informal con los pares), el tópico de investigación de la Tesis se deriva de y retroalimenta la investigación compartida dada la naturaleza interconectada de los proyectos, por lo cual (adelantándonos al segundo factor que consideraremos) puede ser definido casi en el ingreso al posgrado.

Por la inclusión en un equipo de investigación a tiempo completo, con beca, en un espacio compartido por otros tesisistas en situación semejante, los estudiantes -además de tener el director «a la mano»- se benefician con la orientación de compañeros más experimentados, «cuentan con referentes sobre el futuro de su tarea, que los ayudan a representarse qué se espera de su tesis como producto y les permiten anticipar el camino sinuoso necesario para alcanzar su meta (Delamont y Atkinson, 2001). También, habitualmente, cuentan con recursos (bibliografía, equipamiento), ya que hay investigaciones afines en ejecución que los utilizan y comparten» (Carlino, 2005a:45).

En ciencias sociales y humanas³, una minoría tiene experiencia previa en investigación, dispone de un director con

² Protivnak y Foss (2009:239) enumeran las siguientes variables: cultura institucional, participación del doctorando en actividades de investigación, expectativas congruentes con el programa, apoyo de los pares, financiamiento, simplicidad del proceso, ritmo en el cual el estudiante transita el programa, tamaño reducido de la cohorte, apoyo positivo y personal de los directores, campos específicos de estudio.

Por su parte, Ehrenberg *et al.* (2007) en los doctorados en Humanidades señalan los siguientes factores por su contribución al alto abandono y alargamiento de los tiempos de graduación: expectativas no claras, proliferación de cursos, requerimientos a veces conflictivos, supervisión intermitente de los estudiantes, desacuerdos epistemológicos en los fundamentos, financiamiento insuficiente.

³ Las Ciencias de la educación constituyen el área de nuestro interés específico; por ello, las privilegiaremos en este análisis en el macro contexto de las ciencias sociales y humanas.

tiempo para guiar la Tesis o la desarrolla con una beca dentro de un equipo; estos últimos disfrutan de un contexto de trabajo «facilitador» (Carlino, 2005a) -en este sentido, la Secretaría de Ciencia y Técnica recomienda fuertemente incluir tesis en los proyectos-. Sin embargo, la mayor parte, usando una metáfora de Sara Delamont (2005:88), viven la Tesis como el viaje de Damasco a Bagdad: hay que atravesar un desierto árido, abrasador, peligroso y solitario, aislado de la caravana.

De allí que los índices de abandono varíen notablemente según el campo de estudio, con las tasas más altas en las humanidades y las más bajas en las ciencias naturales (Hoskins y Goldberg, 2005:175).

2) La elección del tema y las expectativas de logro

La tarea ciclópica necesita reducirse a niveles manejables a través de una adecuada focalización del problema por estudiar y mediante la clarificación de las expectativas respecto del producto final.

En relación con el recorte del tema, Fred Kerlinger (2001) señala que una de las dificultades mayores que enfrenta un tesisista es el de la **generalidad** vs. **especificidad** del problema (y por ende de la/s hipótesis). Si es muy general, a menudo es demasiado vago, del tipo «La creatividad es función de la realización del individuo»; esta hipótesis (y el problema al que responde), aunque puede ser interesante de leer, no puede ser sometida a prueba. Cuando las preguntas a la realidad no son nítidas, la realidad no habla, no contesta. La regla de oro (así la llama Catalina Wainerman, 1998:23) es

acotar; no se puede estudiar *el mundo y sus contornos*. Aunque las preguntas que se planteen el tesisista correspondan al mundo y sus contornos (y puede ser que invierta, productivamente, su vida laboral en tratar de responderlas), debe ir transformándolas en preguntas que le permitan ponerse en marcha (*ibídem*).

El otro extremo está dado por la excesiva especificidad. Si bien es necesario reducir el problema a una escala manejable, no podemos reducirlo hasta hacerlo ... *desaparecer*. Esto es, cuanto más específico el problema, más claro el camino para su contrastación empírica, pero el precio por pagar puede ser la *trivialización*. En pro de reducir el problema a una escala manejable, podemos despojarlo de vida, convertirlo en trivial o en irrelevante. La excesiva especificidad es quizás un peligro mayor que la excesiva generalidad porque el riesgo cierto es, parafraseando a Umberto Eco (1988:56), que se arrije a unos resultados que eran perfectamente previsibles sin necesidad de hacer la investigación.

Alguna clase de compromiso debe hacerse entre generalidad y especificidad. La competencia para hacerlo es, en parte, función de la propia experiencia pero también está en función del estudio crítico del problema de investigación y de sus antecedentes teóricos (después volveremos sobre ello).

Respecto del nivel de logro que se espera del trabajo final, pareciera que en ningún otra área como en ésta el estudiante no logra anticipar el desafío que lo espera ni tiene claros qué requisitos debe satisfacer su escrito (Carlino, 2005a). Si bien la Tesis doctoral «tiene que hacer una diferencia» (Archbald, 2008:708), debe significar una contribución original al

cuerpo de conocimientos de una disciplina, voy a recordar lo que me decía el Dr. Pithod cuando no terminaba mi Tesis: la Tesis «no es el trabajo de una vida», no es el «desafío definitivo» -en este sentido, un artículo de Mullins y Kiley (2002) se titula en inglés «Es un PhD, no un Premio Nobel»-; esto es, la Tesis será el primer paso para seguir investigando. Por otra parte, es de la experiencia de quienes hemos andado este camino que las Tesis no se terminan, *se entregan*.

3) El trabajo con cierta continuidad

Un contexto obstaculizador de conocida incidencia en el problema TMT es la *falta de tiempo para dedicar a la tesis* que lleva a discontinuar la labor con lo cual, cuando se intenta retomarla, es necesario destinar el escaso tiempo de que se dispone a recordar por dónde iba uno más que a avanzar con el trabajo (Carlino, 2005a:47).

La situación laboral de los maestrandos y doctorandos en ciencias humanas en nuestro país (trabajo a tiempo completo) parece haber llegado para quedarse: no se vislumbra que se pueda implementar un sistema de liberación de la responsabilidad laboral como acaece en otros países (por ej.: México exime a sus docentes de los cargos durante dos años) y, por lo tanto, nuestra currícula de posgrado tiene que asumir esta realidad e implementar estrategias compensatorias.

4) La experiencia previa en investigación

La incertidumbre se vincula con la falta de experiencia en investigación; esto es, se desconoce «(...) 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» (Carlino, 2005a:49). Aunque los tesistas hayan leído cientos de artículos e informes de investigación no logran hacerse una idea del contexto de producción porque la publicación científica no suele incluir el proceso real, sinuoso, *no estilizado*; la investigación científica se publica una vez terminada y oculta su gestación, el proceso personal de elaboración, sus etapas inacabadas y fallidas; sólo se muestra «el producto y un método idealizado que permite entenderlo» (*ibidem*).

5) Los rasgos personales del tesista

En la creciente bibliografía sobre la escritura en el posgrado, junto a la falta de experiencia previa en investigación, y potenciándola, se advierte que buena parte de los tesistas están inadecuadamente preparados para este nivel -evidencian dificultades para la conceptualización, organización, planificación, escritura- (por ej.: D'Andrea, 2002). Dado que de estas carencias la dificultad para escribir es el aspecto que consume más tiempo del proceso⁴, algunos autores sugieren la necesidad de evaluar la competencia para la escritura en el proceso de admisión a un Doctorado. Sin embargo, «(...) los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo

⁴ En la investigación de D'Andrea, es el principal obstáculo que informan los doctorandos que no completan la Tesis y el segundo en la enumeración de quienes ya la han terminado.

autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores» (Narvaja de Arnoux *et al.*, 2005:3).

En este sentido, Susan Gardner en sus investigaciones sobre el camino hacia la independencia en el posgrado -y la consecuente formación de la identidad- (2005, 2007, 2008, 2009), demuestra que la educación de posgrado parece desconocer que los doctorandos, aunque sean adultos capaces y talentosos, son nuevamente *alumnos* que deben incorporar el conocimiento, las habilidades, los hábitos intelectuales particulares de un campo específico de estudio, en un proceso que les permitirá investigar un problema intelectual relevante en forma independiente a un alto nivel de competencia profesional.⁵ En suma, según Johnson, Lee y Green (2000), es necesario superar un supuesto errado que claramente subyace a la pedagogía del doctorado y, especialmente, a la supervisión: asumir que los doctorandos «ya y siempre» son académicos autónomos al comienzo de su postulación.

Cuando el proceso no se transita exitosamente, otros rasgos que enumera la bibliografía y que también hemos identificado en algunos tesisistas son procrastinación⁶, dependencia, pensamiento no realista. Dada la falta de experiencia previa, no sorprende que los

estudiantes sean poco realistas respecto del tiempo y esfuerzo que les demandará la Tesis, o que dependan demasiado de su director, un profesor o inclusive un compañero (heterorregulación).

6) El rol del Director

Tan trascendente es este rol para la consecución de la meta -«el factor individual más relevante en el éxito del proceso de investigación» (Armstrong, 2004:600), «el más importante canal de herencia intelectual de una generación a otra» (Gurr, 2001:81)- que no sorprende que, en lengua inglesa, desde 2003 a la fecha aparezcan, en las bases consultadas, más de 70 publicaciones sobre el tema (Amundsen y McAlpine, 2009; Anderson, Day y McLaughlin, 2006; Manathunga y Goozée, 2007; Vilkinas, 2008; por citar *algunos* estudios recientes).

En la Argentina, Paula Carlino (2004:5) afirma que una de las pocas precisiones que la Resolución del Ministerio de Cultura y Educación N° 1168/97 formula acerca de la dirección de tesis es que «los Directores podrán tener a su cargo un máximo de cinco tesisistas, incluyendo los de otras carreras de posgrado» (artículo 4.2). Ni en la normativa ni en el relevamiento informal de distintos posgrados realizado por la autora, aparece indicación alguna sobre «(...) qué carga horaria se computará a la

⁵ En este proceso identitario hacia la independencia distingue tres fases (Gardner 2005, 2008): 1°) *Ingreso*, que incluye la admisión y los primeros seminarios; 2°) *Integración*, que supone cumplimentar los restantes seminarios obligatorios y optativos; 3°) *Candidatura*, como denomina al período de completar la investigación autónoma emprendida en la fase anterior a fin de producir la Tesis.

⁶ Ahren y Manathunga (2004) investigan extensivamente este síndrome, que denominan «procrastinación académica», o tendencia a posponer el trabajo, relacionada con el temor al fracaso, que incluye: ansiedad generalizada, perfeccionismo, baja tolerancia a la frustración, incapacidad para pedir o aceptar ayuda, baja autoestima, falta de autoconfianza, dificultades para la autorregulación.

dirección de una tesis, aunque se mencione que el director ha de disponer de 'dedicación suficiente' (Almandoz *et al.*, 2002). Esta ausencia de liberación de otras tareas (o de remuneración específica) afecta negativamente, en nuestro contexto, tanto al tesista como al supervisor» (*Ibid.*:9). Por otra parte, el problema de la dirección de Tesis se complica en nuestro país porque, como señaláramos, un creciente número de directores se requiere para supervisar muchos más maestrandos y doctorandos que en el pasado y porque es una tarea en la que el director se forma en la práctica ya que, si bien sería deseable, no aparecen otras fuentes formales de preparación. «En este contexto de carencia y desatención institucional, se observa una dedicación desigual de los directores, dependiendo de idiosincrasias o compromisos particulares (...)». (*Ibidem*) Escuchamos a los tesistas decir: «Hice mi Tesis prácticamente solo/a», «Saturado de trabajo; encuentros muy espaciados»; «Sus respuestas tardan en llegar» (Carlino, 2005b:417).

Salvo que se trate de un doctorando que ya tiene una maestría (la menos frecuente de las situaciones), es la primera vez que los estudiantes deben desarrollar y poner en práctica un proyecto de investigación de largo aliento. Ello implica que comienzan a enfrentarse con el ejercicio de leer exhaustivamente artículos científicos (en algunos temas, cientos de ellos), discutir ideas teóricas, planificar muestreos, diseñar estudios de campo, experimentos o experiencias pedagógicas, analizar datos e interpretarlos y escribir textos científicos.

El desarrollo de una Tesis de posgrado debería constituir una experiencia académicamente enriquecedora tanto para el dirigido como para el director; para éste es

«(...) una oportunidad de transmitir su experiencia, oxigenarse mediante el intercambio intelectual con gente más joven y ampliar sus fronteras de trabajo» (Farji-Brener, 2007:287). Pero, a veces, esta práctica se desnaturaliza y se convierte en el requisito formal de tener la máxima cantidad posible de estudiantes de posgrado por parte del director y de acceder al título lo antes posible por parte del estudiante. Respecto del director, dos estereotipos empobrecen esta experiencia: el indiferente y el sobreprotector (Farji-Brener, 2007).

Los directores indiferentes abandonan al estudiante a su propia suerte; suelen estar más ocupados en completar el rubro «formación de recursos humanos» en su *curriculum vitae* para poder ascender en su carrera académica -escribir una línea en el currículum que permita escribir otra línea en el currículum, parafraseando a Catalina Wainerman (1998: 23). Este tipo de director no participa en el desarrollo intelectual del proyecto -o deja el tema a completa elección del tesista o lo incluye en su propio proyecto de investigación como simple recolector de datos-, dirige «a distancia», no tiene tiempo para reunirse. Bajo este tipo de dirección, «(...) todo depende de la capacidad intrínseca del tesista y de sus posibilidades de interactuar con otros colegas (...)» (Farji-Brener, 2007:288).

En el otro extremo, se encuentra el director sobre-protector o directamente autoritario quien piensa que todas las etapas de la Tesis deben estar bajo su estricta supervisión. Suele plantear al dirigido un plan de trabajo terminado y rígido, del cual éste no participa (es difícil «meterse» en el traje de otro: o nos queda grande o nos «chinga»). Las reuniones no surgen de las necesidades del dirigido sino pautadas de antemano según

un cronograma estricto. Finalmente, la Tesis será mayoritariamente escrita por el director para acelerar los tiempos primero de la defensa y luego de su publicación.

Es necesario un tipo de director «que represente una alternativa entre el absoluto desentendimiento y la tutela asfixiante» (*ibid.*:289): la temática de la Tesis interesa genuinamente a ambas partes, su desarrollo conceptual es fruto del intercambio de lecturas y de la discusión abierta; durante el trabajo de campo (si hubiera una faz empírica), reflexionan conjuntamente sobre el diseño, los instrumentos, luego entrena al dirigido en las técnicas estadísticas para que las realice en forma independiente de modo de que aprenda a analizar los datos; las reuniones no son improvisadas y de pasillo, pero tampoco se ajustan a un esquema rígido prefijado. De esta forma, mezclando planificación con improvisación, incitando a la búsqueda más que comunicando respuestas, estimulando que el conocimiento sea descubierto mediante el esfuerzo y la experiencia, promoviendo la estudiosidad y la capacidad crítica, en vez de favorecer la repetición de dogmas, el desarrollo de la Tesis puede convertirse en una experiencia de aprendizaje para ambas partes (Farji-Brener, 2007:289).

Cierto es que los estereotipos señalados dependen también de las propias actitudes del dirigido: prefiere tener un director «famoso» aunque demasiado ocupado o francamente indiferente o por terquedad prefiere un director que no se involucre para no tener que enfrentarse con otros puntos de vista o busca un director sobre-protector previendo que bajo este tipo de guía la experiencia doctoral será más sencilla o su ascenso académico más rápido.

En la bibliografía anglosajona, desde la

combinación de las dimensiones «grado de estructuración del proceso» e «intensidad del apoyo brindado», con dos categorías cada una -bajo/a y alto/a-, se distinguen cuatro estilos: 1) permisivo (baja estructuración y bajo apoyo) -en la denominación de Gatfield (2005)- o rol de consultor (Hart y Nance, 2003); 2) pastoral (baja estructura y alto apoyo) o rol de consejero; 3) directivo (alta estructura y bajo apoyo) o rol de experto; 4) contractual (alta estructura y alto apoyo) o rol de tutor.

El principio en el que se fundamentan estos modelos es que, más allá del rol connatural al director, la supervisión será más efectiva si opera a través del rango de estilos en función de las necesidades del dirigido en cada fase del proceso de producción de su Tesis; «atravesar un puente colgante» es una elocuente metáfora de Gurr (2001) en tanto captura la dinámica de la relación, la flexibilidad necesaria para responder a los inevitables cambios. En la fase inicial, cuando el estudiante está buscando una «brecha» en la literatura que le permita identificar el tema, convendrá una supervisión con muy poca estructura y apoyo limitado (rol de consultor). A medida que el tesista avanza en su definición del área, tema y preguntas de investigación, convendrá ofrecer mayor estructura para ayudar en la elaboración del diseño, para promover el desarrollo metodológico (un rol directivo). En la secuencia de recolección, análisis e interpretación de los datos, requerirá altos niveles de estructuración y de apoyo (rol de tutor). Durante la redacción de la primera versión completa de la Tesis, probablemente se podrá reducir el apoyo pero todavía necesitará altos niveles de estructura; luego, el estilo más apto vuelve a ser el

directivo. El rol de consejero aparece frente a necesidades puntuales y temporarias, en momentos de desaliento, frustración o crisis.

¿No son los obstáculos problemas individuales de los tesisistas? (Carlino, 2005a). La investigación bibliográfica y la experiencia personal y vicaria contradicen este supuesto y conducen «a pensar en las necesidades de formación que *no* son atendidas institucionalmente en los casos de quienes hacen sus tesis fuera de un equipo y sin experiencia previa» (*ibidem*), la mayor parte de «nuestros» candidatos.

Por ejemplo, escuchamos muchas veces a los tesisistas señalar barreras institucionales: escasez de bibliografía (pocas instituciones tienen acceso, por ejemplo, a la Base EBSCO -esta casa de estudios y la UNCuyo son dos excepciones locales-), carencia de un ámbito de intercambio después de haber cursado los seminarios, demora excesiva en la evaluación de los proyectos y de las Tesis propiamente dichas -tanto por parte del director como de los jurados-. Respecto de la ya señalada irregular dedicación de los directores, mientras que la supervisión de las Tesis en las universidades angloparlantes es una práctica que se ha vuelto visible, que tiene apoyo institucional, en nuestro país permanece tácita, pareciera que no correspondiese al ámbito de responsabilidad de las instituciones (Carlino, 2004:10). Las diferencias entre países «(...) no dependen sólo de concepciones y tradiciones epistémicas sino que están vinculadas a la asignación de recursos y, por tanto, a las políticas educativas implementadas por organismos suprainstitucionales» (*Ibidem*). Pero, como los docentes no fijamos políticas educativas, las

alternativas de solución que proponemos son las que se hallan a nuestro alcance.

Alternativas de solución

¿Es posible pensar algunos cambios organizacionales para que los posgrados argentinos en ciencias humanas y sociales comiencen a revertir las cifras de abandono? (Carlino, 2005b:418).

En primer lugar, y respondiendo al primer factor que consideráramos (la «tradición disciplinar»), en ciencias humanas y sociales a fin de facilitar el tránsito por la primera fase identificada por Susan Gardner («Ingreso»), será necesario proporcionar «sustitutos de los equipos de investigación» (Carlino, 2005b:418) de las ciencias «duras», es decir, programas a cargo de directores en los que se propongan ciertos temas de interés potencial para los estudiantes o ciertas áreas de vacancia; los estudiantes, al elegir su posgrado, se pueden incluir de entrada en uno de estos programas y encarar los seminarios optativos en función del tema elegido. Se trata de promover la aculturación progresiva en una «comunidad de práctica» (según la denominación de Lave y Wenger, fundamento teórico que comparten varios de los autores consultados) a la que los estudiantes ingresan como novicios a través de una «participación periférica legítima»⁷; el tema

⁷ Conceptualizada como parte del aprendizaje situado, en buena medida informal (Hasrati, 2005), es legítima porque el ingresante -gracias al andamiaje que le proporcionan los profesores, su director o tutores- desarrolla tareas constreñidas pero genuinas (que en las ciencias sociales y humanas son básicamente tres: participación productiva en los seminarios, revisión de la literatura y producción de informes).

clave es facilitar el *acceso* a un rango más amplio de actividad, a las acciones de la tarea, a la información, a los recursos, al repertorio en uso, a las oportunidades de participación, al compromiso mutuo con otros miembros de la cultura disciplinar; de allí que contribuyan a la formación de la identidad académica (Devenish *et al.*, 2009).

En segundo lugar, se puede potenciar el aprendizaje cooperativo o colaborativo, como en los posgrados anglosajones que organizan equipos de tesis, los que reciben distintas denominaciones: círculo de tesis (Aitchison y Lee, 2006), coloquio entre estudiantes (Dysthe, Samara y Westrheim, 2006), grupo de estudio (Devenish *et al.*, 2009) o grupo de escritura (Gardner, 2009). Estos equipos suelen estar formados por 5 ó 6 tesis cuya vinculación es el tema o la metodología de la investigación. Según las unidades académicas, se reúnen semanalmente, cada tres semanas o una vez al mes; se constituyen de modo temprano en el programa doctoral (por ej.: el coloquio entre estudiantes, que inicialmente opera a la manera de un foro de discusión de textos y tareas relativas a los seminarios que se cursan y, luego, se va centrando en el proceso de investigación y de escritura de la Tesis) o comienzan a funcionar una vez finalizados los seminarios; bajo la supervisión de un tutor o como actividad de cooperación exclusiva entre estudiantes.

Constituyen un *espacio seguro* (*ibid.*) donde, en tanto se comparten experiencias, problemas, escollos⁸, se puede aprender a manejar las emociones conflictivas, a convertir los deseos y los miedos potencialmente debilitadores en

energía para el trabajo (Lee y Boud, 2003); como grupo de apoyo y estímulo, garantizan cierta continuidad en las tareas (respondiendo al tercer factor). Operan, además, como el *primer filtro* de ideas y textos, que luego se presentan a los directores como versiones revisadas a través de la co-evaluación.

Además de estas propuestas, es fundamental implementar espacios de producción escrita, seminarios, «talleres» (a mí me gusta esta denominación porque la elaboración conceptual y la producción escrita son trabajos artesanales) para la formulación del proyecto y para los sucesivos capítulos de la Tesis (respondiendo a varios de los factores señalados).

El Taller para la formulación del Proyecto

Se requiere de varios encuentros en los que -a partir del esquema retórico del proyecto de investigación- se vaya trabajando cada apartado desde la selección del tema hasta la previsión del cronograma⁹. Dicha elección del tema (el segundo factor que consideráramos) demanda mucho tiempo porque, en nuestra experiencia, son muy contados los tesis que tienen claro qué quieren estudiar; en

⁸ «Las conversaciones dentro del grupo proveen un dispositivo por medio del cual las dificultades de los aprendices de investigador, inicialmente concebidas como un fracaso personal, son colectivamente traducidas a problemas normales de la tarea científica» (Delamont y Atkinson, 2001:98).

⁹ En la experiencia que reseñan Pereira y di Stefano (2007), este taller -con una carga horaria de 32 horas- se dictó en diez encuentros de tres horas cada uno, más un encuentro tutorial entre un coordinador y un maestrando.

estos pocos casos, el tema suele resultar «urgente» para una situación puntual en cuanto ésta se aleja de algún componente del ideal pedagógico o lo vulnera de algún modo.

Entonces, para todos los tesistas -y tal vez con mayor relevancia para quienes tienen tema- este primer taller es el espacio necesario para familiarizarse con una cultura nueva, la cultura de investigación de una determinada comunidad disciplinar, con métodos y formas de análisis, de argumentación y de discurso específicos. Dicha inmersión es imprescindible -señala Labaree (2003)- porque la mayoría de nuestros candidatos al posgrado son docentes que deben transitar el pasaje de una manera normativa de pensar la educación a una analítica, de una relación muy personal con el fenómeno educativo (la docencia como una labor con un fuerte compromiso afectivo-valorativo) a una intelectual, de una perspectiva particular a una universal, de una disposición experiencial a una teórica. Esto es, un docente y un investigador tienen cosmovisiones contrastantes que surgen de una profunda diferencia entre sus roles. Es una observación que podemos extender a otras áreas profesionales.

En este adentrarse en una cultura nueva, se debe insistir en la necesidad de la revisión de la literatura para elaborar los Antecedentes del propio problema de investigación. En el ámbito educativo (observación que, como señaláramos, podemos extender a otras áreas del «obrar»), pareciera que para muchos candidatos al posgrado y jurados de Tesis, la revisión de la literatura tiene una importancia secundaria ya que enfatizan la utilidad de la investigación empírica. En

este sentido, señalan Boote y Beile (2005:6) -en un artículo titulado «Scholars before Researchers»-: «Una revisión sustancial, completa, cuidadosa de la literatura es una condición para realizar una investigación sustancial, completa, cuidadosa. La ‘buena’ investigación es buena porque incrementa nuestra comprensión colectiva. (...) Shulman utiliza el término *generatividad* (...) [para referirse] a la habilidad de edificar desde los que nos precedieron (...)». Empleando una imagen de Saltalamachia, el conocimiento acumulado cumplirá la función del escalón en el que estamos parados en el momento de subir la escalera: precede y sirve de apoyo para el esfuerzo que habrá de conducir a un escalón más elevado. Al respecto, señala Catalina Wainerman (1998:26): «Una buena bibliografía es evidencia de que el autor ha realizado los trabajos preparatorios necesarios para asegurarse de que esta investigación completará y no duplicará los esfuerzos de otros.»

La naturaleza compleja y desordenada de los problemas en educación hace que la generatividad en nuestra área sea más difícil que en otras disciplinas y demanda que desarrollemos revisiones más cuidadosas de la literatura: «Muy pocos investigadores educacionales trabajan en un enfoque de ‘ciencia normal’ (Kuhn), esto es, hay muy pocos programas de investigación claros y acumulativos. Por eso, (...) es muy importante que los investigadores inexpertos aprendan las competencias necesarias para elaborar un fundamento a partir del cual puedan edificar su investigación» (Boote y Beile, 2005:3).

El Taller iterativo de Tesis

Señala Paula Carlino (2003:8) que «los talleres de tesis -acotados en su carga horaria y en sus objetivos- se quedan a mitad de camino porque no llegan a cubrir las necesidades de continuidad, soporte e intercambio que precisa la labor de un tesista, independientemente de la aportación de los directores». Es necesario extenderlos en el tiempo, planificarlos en «entregas periódicas» y pensarlos como una actividad con una triple función: formación metodológica, aprendizaje experiencial de la escritura académica y foro de elaboración. Esto es, el Taller de Tesis (que en este momento estamos organizando como un foro *online*, de hecho, sucesivos foros *online*) no se puede circunscribir a un único espacio curricular ni a un único contenido sino que, a nuestro juicio, se trata de un «paquete» que debería incluir el siguiente contenido:

1) Cómo analizar y sintetizar la literatura de investigación en el campo elegido (Boote y Beile, 2005:4). Como señaláramos, con pocas excepciones, la mayor parte de los estudiantes de posgrado reciben poca formación sistemática en cómo analizar y sintetizar la literatura de investigación en su tema y tampoco disponen de otros espacios donde adquirirla. Tendremos que seguir trabajando la relación entre conocimiento acumulado y nuevo conocimiento, de la historicidad del tema, lo que brinda consistencia a la investigación, y desde el punto de vista procedimental contribuye en el esclarecimiento de los subsiguientes pasos metodológicos (ilumina hacia delante).

2) Un modelo lingüístico de producción del texto académico; nosotros empleamos

el modelo de John Swales (Swales, 1990; Swales y Feak, 200) para implementar actividades progresivas en relación con los movimientos retóricos del género: análisis de textos, instancias de producción, auto-evaluación y co-evaluación de las producciones desde una Grilla por la importancia de la evaluación en la retroalimentación del aprendizaje, que es *feedback* pero también *feedforward* «(...) de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y utilicen esa información para progresar en su trabajo y aprendizaje» (Padilla Carmona y Gil Flores, 2008:468).

3) Un modelo cognitivo de la escritura; usamos el modelo de Flower y Hayes (1996) que remite a los procesos implicados en la producción escrita del texto expositivo, instancias recursivas para las distintas partes de la Tesis: planeamiento (pre-escritura: bosquejo, esquema, organizador gráfico, un índice comentado), textualización (o traslación) y revisión, vista desde la perspectiva psicolingüística como un proceso recursivo de elaboración del significado, inherente al proceso de escritura.

4) Un modelo pedagógico porque dichas operaciones han sido concebidas como estrategias de autorregulación; esto es, desde la perspectiva pedagógica, se trabaja la escritura autorregulada (Zimmerman y Risemberg, 1997) en las siguientes estrategias: a) *establecimiento de metas* (una meta importante es satisfacer la sentencia clásica «No dejes pasar un día sin escribir al menos una línea», que se complementa con su contrapartida «Ningún día sin tachar una línea», a lo que agregamos -en tono de broma- que no sea la misma línea la que se escribe y se tacha);

b) *reflexión y generación de ideas* (hay que prever espacios para la reflexión), c) alguna *estrategia de elaboración* (Hemminway tenía la siguiente estrategia de escritura: interrumpía en la mitad de una oración porque así podía comenzar a escribir al día siguiente sin demora), d) *automonitoreo, autoevaluación* (confrontar lo producido con estándares específicos de satisfacción personal y también externos), e) *verbalización de los borradores*, f) *estructuración del ambiente*: controlar las condiciones de escritura (el «cancerbero» de la vida intelectual de Sertillanges). Goethe aconsejaba: «Use el día antes del día, las horas muy tempranas de la mañana tienen oro en su boca» (para Goethe, para algunos -entre los que me incluyo- las horas tempranas no tienen ningún atractivo), g) *manejo del tiempo*: planificar un tiempo diario para la tarea (reservar un bloque de tres horas, y mejor si son cuatro, para escribir).

5) El modelo retórico de una ponencia para publicitar partes de la Tesis en jornadas científicas, como uno de los caminos para disciplinar el proceso analítico, para cuidar, para «vigilar» la coherencia entre posicionamientos teóricos y propuesta de investigación (Milton y Díaz, 2008), y también como práctica que ayuda a aprender a «escribir sobre la marcha» (Carlino, 2005b).

Estos sucesivos seminario-talleres pueden generar algunos «saltos cualitativos» que son necesarios para producir una Tesis.

El primer salto cualitativo se explica por la siguiente comprobación de Hounsell (1987, citado por Campbell, Smith y Brooker, 1998:459): «Comprender qué constituye el

discurso académico representa el tipo de revolución intelectual personal demarcada en el esquema del desarrollo de Perry», esquema que postula el tránsito desde una visión monolítica (el conocimiento como no problemático y que no necesita ser justificado) a una visión evaluadora del conocimiento y su adquisición. Respecto de la escritura, dicho tránsito significa que el tesista debe renunciar al enfoque improvisado, en la denominación de Alicia Vázquez (por ej.: Vázquez y Jacob, 2006), espontáneo-impulsivo o *superficial* (Biggs, 1988)-ausencia de planeamiento, selección de la información paso a paso sin una representación global del texto, una escritura reproductiva, que involucra una estrategia de listado, la inclusión de información de manera yuxtapuesta y acumulativa¹⁰- y adoptar el enfoque que le permitirá escribir su Tesis: un enfoque *profundo*, basado en adoptar una posición proactiva hacia la producción de un nuevo significado y el empleo de estrategias conducentes (Lavelle y Bushrow, 2007)¹¹.

¹⁰ A este tipo de revisión bibliográfica, Alda Alves (1992) le llama «ventrílocuo» porque el autor sólo habla por boca de otros, ya sea citándolos literalmente, ya sea parafraseando sus ideas. En ambos casos, esta revisión se torna una sucesión monótona de afirmaciones, sin comparaciones entre ellas, sin análisis crítico. Este estilo es fácilmente reconocible: los párrafos se suceden alternando expresiones como «Para Fulano», «Según Sultano», «Como afirma Perengano», «Como Sultano observa», hasta agotar el correspondiente conjunto de verbos sinónimos o de significado bastante cercano -decir, expresar, afirmar, postular, manifestar, opinar, mostrar, explicar, etc.-.

¹¹ En este último trabajo de Ellen Lavelle, se distinguen siete enfoques en una muestra grande de maestrands en educación -algunos ya identificados en estudiantes universitarios y

Un segundo salto cualitativo corresponde a una transición que se ha caracterizado como «crítica»: el paso desde «cursante de seminarios», esto es, un consumidor del conocimiento «(...) cuidadosamente repartido en cursos, módulos, esquemas y listas de lectura, temas de conferencia y tareas de evaluación constreñidas y controladas» (Lovitts, 2005:138), a investigador, a productor de un conocimiento original,

con frecuencia a través de procesos inciertos en contextos no estructurados (Narvaja de Arnoux, 2009:4). La elaboración de la Tesis exige posicionarse como «enunciador autorizado de cara a la comunidad científica de futuros pares» (Carlino, 2005a:52). A algunos tesisas les cuesta transitar esta transformación, hay que ayudarlos a desarrollar un sentimiento de autoeficacia como escritor (por ej.: Pajares, 2003).

docentes (por ej.: Lavelle y Zuercher, 2001)-, los tres primeros representativos de la escritura profunda y los cuatro restantes, de la escritura superficial:

1. *Intuitivo*: Se trata de un escritor que muestra el ritmo y la fluidez de la escritura en «otro» nivel, o más allá del plano cognitivo («puedo escucharme mientras escribo» o «visualizo lo que estoy escribiendo»). Es posible que esta conexión sensible obedezca a la lectura frecuente de artículos científicos, que lo ha familiarizado con el *tempo* de la escritura académica.
2. *Elaborativo*: La conceptualización de la escritura como «una empresa personal profunda» (Lavelle y Zuercher, 2001:376) y el compromiso con dicha conceptualización, que sin embargo no se vincula con *mejor* desempeño en el posgrado porque este enfoque, al enfatizar la autoexpresión, puede descuidar los requisitos del género, los roles de la propia voz y de la audiencia.
3. *De revisión*: El énfasis en la reflexión-revisión «(...) implica la disposición a elaborar el significado para uno mismo y para la audiencia» (Lavelle y Zuercher, 2001:376). Supone el aprovechamiento de la función epistémica de la escritura (Carlino, 2005b), esto es, no sólo una herramienta de comunicación de «lo que se sabe» o «lo que se juzga» respecto de alguna temática, sino como instrumento para *objetivar, organizar, revisar,*

modificar, acrecentar, clarificar el pensamiento y la reflexión.

4. *Baja autoeficacia*: Se percibe la escritura como una tarea llena de temores, producto de dudas sobre la propia competencia.
5. *«Científico»*: Así denomina a un enfoque procedural («cuando escribo un texto académico, me atengo a las reglas», «me gusta que las indicaciones para la producción textual sean específicas, con todos los detalles») que cumple su rol pero necesita combinarse con otras estrategias a fin de no limitar la creatividad y la flexibilidad necesarias para abordar la riqueza de información propia de los textos de posgrado, para reflexionar, generar significados, entrelazarlos. Aunque trabajar con un plan sea efectivo, la escritura académica claramente implica más que una estructura «bien afinada».
6. *Orientado a la tarea*: Se basa en supuestos lineales sobre la escritura («completo cada oración y la reviso antes de pasar a la siguiente») a fin de «terminarla». Es el indicador más fuerte de un enfoque superficial de escritura.
7. *Escultor*: Representa una estrategia descuidada, de «gran cuadro»; correlaciona con la escritura superficial porque, si bien un bosquejo general puede ser útil, debe seguir una revisión extensiva, la que no aparece en este enfoque.

Paulatinamente, tiene que producirse un tercer salto cualitativo: desde la heterorregulación a la autorregulación, como ya señaláramos. El rol del director, del tutor, se define por el *andamiaje*, «(...) metáfora que captura la idea de un soporte ajustable y transitorio, que se remueve cuando no es necesario» (Collins, Brown y Newman, 1989:411). Gracias a este auxilio, el tesista sustenta una versión madura, no atomizada, de la tarea. Al compartirla, una tarea compleja se vuelve «manejable» sin que devenga simplista. «Con técnicas exitosas de andamiaje, los alumnos obtienen tanto apoyo como necesitan para realizar la tarea, pero no más.» (*Ibid.*:464) En el aprendizaje de la producción escrita, a partir de este proceso colaborativo, el tesista va adquiriendo paulatinamente conocimientos y habilidades hasta alcanzar la autonomía.

A modo de conclusión, compartiremos esta reflexión de Umberto Eco, tal como lo hacemos con los tesistas:

«Hacer una Tesis significa divertirse y la Tesis es como el cerdo, en ella todo tiene provecho.

(...) Lo importante es hacer las cosas *con gusto*. Y si habéis escogido un tema que os interesa, si habéis decidido dedicar verdaderamente a la Tesis el período que os hayáis prefijado (...) os daréis cuenta de que la Tesis puede vivirse como un juego, como una apuesta, como una búsqueda del tesoro.

Hay una satisfacción deportiva en dar caza a un texto que no se encuentra; hay una satisfacción enigmática en encontrar, tras muchas reflexiones, la solución a un problema que parecía insoluble.

Tenéis que vivir la Tesis como un desafío. El desafiante sois vosotros: os habéis planteado al principio una pregunta a la que todavía no sabíais responder. Se trata de encontrar la solución en un número finito de movimientos. Otras veces la Tesis puede vivirse como una partida mano a mano: vuestro autor no quiere confiaros su secreto; entonces vosotros tenéis que rodearlo, interrogarlo con delicadeza y hacerle decir lo que no quería decir pero hubiera debido decir. En ocasiones la Tesis es un solitario: tenéis todos los peones y se trata de ponerlos en su sitio.

(...) descubriréis que una Tesis bien hecha es un producto en que todo tiene provecho. Como primera utilización sacaríais de ella uno o más artículos científicos y quizá (tras algunas reelaboraciones) un libro. Pero con el paso del tiempo os daréis cuenta de que volvéis a la Tesis para sacar material por citar; volveréis a utilizar las fichas de lectura (...); las que eran partes secundarias de la Tesis se os presentarán como el inicio de una nueva investigación Podrá suceder que volváis a vuestra Tesis incluso decenas de años más tarde. (...) En el fondo, habrá sido la primera vez que hacéis un trabajo científico serio y riguroso, lo cual como experiencia no es poco» (Eco, 1988:219).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahren, Kathy y Manathunga, Catherine (2004). Clutch-Starting Stalled Research Students. *Innovative Higher Education*, 28(4), 237-254.

Alves, Alda Judith (1992). A «revisao da bibliografia» em teses e dissertações: Meus

tipos inesquecí-veis. *Cadernos de Pesquisa*, 81, 53-60.

Amundsen, Cheryl y McAlpine, Lynn (2009). 'Learning supervision': trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342.

Anderson, Charles, Day, Kate y McLaughlin, Pat (2006). Mastering the dissertation: lectures' representations of the purposes and processes of Master's level dissertation supervision. *Studies in Higher Education*, 31(2), 149-168.

Archbald, Doug (2008). Research Versus Problem Solving for the Education Leadership Doctoral Thesis: Implications to Form and Function. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 704-739.

Armstrong, Steven (2004). The impact of supervisors' cognitive styles on the quality of research supervision in Management education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 599-616.

Biggs, John (1988). Approaches to learning and essay writing. En: R. R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles* (185-228). New York: Plenum.

Boote, David y Beile, Penny (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15.

Buchbinder, Pablo (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Campbell, Jennifer, Smith, David y Brooker, Ross (1998). From conception to performance: How undergraduate students conceptualize and construct essays. *Higher Education*, 36, 449-469.

Carlino, Paula (2003). La experiencia de escribir una Tesis: Contextos que la

vuelven más difícil. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*, Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Carlino, Paula (2004). Culturas académicas contrastantes en Australia, E.E.U.U. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. Trabajo presentado en la *Reunión Internacional «Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje»* Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, 11, 12 y 13 de febrero de 2004.

Carlino, Paula (2005a). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística, UNCuyo*, XXIV, XXV, XXVI, 41-62.

Carlino, Paula (2005b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420.

D'Andrea, Livia (2002). Obstacles to Completion of the Doctoral Degree in Colleges of Education. *Educational Research Quarterly*, 25(3), 42-58.

Delamont, Sara (2005). Four great gates: dilemmas, directions and distractions in educational research. *Research Papers in Education*, 20(1), 85-100.

Delamont, Sara y Atkinson, P. (2001). Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science*, 31(1), 87-107.

Devenish, Rosemary *et al.* (2009). Peer to peer support: the disappearing work in the doctoral student experience. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 59-70.

Dysthe, Olga, Samara, Akylina y Westrheim, Kariane (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318.

Eco, Umberto (1988). *Cómo se hace una tesis*. Buenos Aires: Gedisa (Trad. del original italiano de 1977).

Ehrenberg, Ronald et al. (2007). Inside the Black Box of Doctoral Education: What Program Characteristics Influence Doctoral Students' Attrition and Graduation Probabilities? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(2), 134-150.

Farji-Brener, Alejandro (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: Reflexiones cómo no debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecología Austral*, Córdoba, Rca. Argentina, 17, 287-292.

Gardner, Susan (2005). «If it were easy, everyone would have a Ph.D.» *Doctoral student success: Socialization and disciplinary perspectives*. Unpublished doctoral dissertation, Washington State University, Pullman, Washington.

Gardner, Susan (2007). «I heard it through the grapevine»: doctoral student socialization in chemistry and history. *Higher Education*, 54, 723-740.

Gardner, Susan (2008). «What's too much and what's too little?»: The Process of Becoming an Independent Researcher in Doctoral Education. *Journal of Higher Education*, 79(3), 326-350.

Gardner, Susan (2009). The Development of Doctoral Students: Phases of Challenge and Support. *ASHE Higher Education Report*, 34(6), 1-14.

Gatfield, Terry (2005). An Investigation into PhD Supervisory Management Styles:

Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(3), 311-325.

Golde, Chris (2005). The Role of the Department and Discipline in Doctoral Student Attrition: Lessons from Four Departments. *The Journal of Higher Education*, 76(6), 669-700.

Gurr, Geoff (2001). Negotiating the «Rackety Bridge»-a Dynamic Model for Aligning Supervisory Style with Research Student Development. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 81-92.

Hart, Gordon y Nance, Don (2003). Styles of Counselor Supervision as Perceived by Supervisors and Supervisees. *Counselor Education & Supervision*, 43, 146-158.

Hasrati, Mostafa (2005). Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D. students. *Studies in Higher Education*, 30(5), 557-570.

Hoskins, Christine y Goldberg, Alan (2005). Doctoral Student Persistence in Counselor Education Programs: Student-Program Match. *Counselor Education & Supervision*, 44, 175-188.

Jeppesen, Cyntia, Nelson, Alejandra y Guerrini, Victoria (2004). *Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina*. IESALC-UNESCO (www.iesalc.unesco.org.ve).

Johnson, Lesley, Lee, Alison y Green, Bill (2000). The PhD and the Autonomous Self: gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147.

Kerlinger, Fred y Lee, Howard (2001). *Investigación del comportamiento* (4ª ed.). México: McGraw Hill.

Labaree, David (2003). The Peculiar

Problems of Preparing Educational Researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.

Lavelle, Ellen y Zuercher, Nancy (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education*, 42, 373-391.

Lavelle, Ellen y Bushrow, Kathy (2007). Writing Approaches of Graduate Students. *Educational Psychology*, 27(6), 807-822.

Lee, Alison y Boud, David (2003). Writing Groups, Change and Academic Identity: research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28(2), 187-200

Lovitts, Barbara (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154.

Manathunga, Catherine y Goozée, Justine (2007). Challenging the dual assumption of the 'always/already' autonomous student and effective supervisor. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 309-322.

Milton, Noemí y Díaz, Ana María (2008). La formación en investigación educativa: desde los procesos sistemáticos a las acciones tutoriales. V *Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad*, Venezuela, 13 al 20 de julio de 2008.

Mullins, Gerry y Kiley, Margaret (2002). 'It's a PhD, not a Nobel Prize': how experienced examiners assess research theses. *Studies in Higher Education*, 27(4), 369-386.

Narvaja de Arnoux, Elvira et al. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de Tesis de Posgrado. *Rev. de la*

Maestría en Salud Pública, 3(6), 2-18.

Narvaja de Arnoux, Elvira (Ed.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

Padilla Carmona, T. y Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, LXVI(241), 467-486.

Pajares, Frank (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.

Pauley, David (2004). Group Therapy for Dissertation-Writers: The Right Modality for a Struggling Population. *Journal of College Student Psychotherapy*, 18(4), 25-43.

Pearson, Margot y Brew, Angela (2002). Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education*, 27(2), 135-150.

Pearson, Margot, Evans, Terry y Macauley, Peter (2007). Growth and diversity in doctoral education: assessing the Australian experience. *Higher Education*, 55, 357-372.

Pereira, Cecilia y di Stefano, Mariana (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430.

Protivnak, Jafe y Foss, Louisa (2009). An Exploration of Themes that Influence the Counselor Education Doctoral Student Experience. *Counselor Education & Supervision*, 48(4), 29-256.

Swales, John (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge

University Press.

Swales, John y Feak, Christine (2000). *English in Today's Research World: A Writing Guide*. Michigan: The University of Michigan Press.

Vilkinas, Tricia (2008). An Exploratory Study of the Supervision of Ph.D./ Research Students' Theses. *Innovative Higher Education*, 32, 297-231.

Wainerman, Catalina; Gorri, Alicia y Prieto Castillo, Daniel (1998). *Pilares de la investigación. Formulación. Evaluación. Comunicación*. Mendoza: EDIUNC.

Zimmerman, Barry y Risemberg, Rafael (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.

WRITING AT THE GRADUATE LEVEL. ITS PROBLEMS AND POSSIBLE SOLUTIONS

Abstract: *From the extensive literature on postgraduate education, especially in English, the article identifies areas of difficulty (disciplinary tradition, choice of subject and expectations of accomplishment, continuity of work, previous research experience, personal traits and role of thesis director) and alternatives for resolving these difficulties, including: a workshop for the formulation of the Project and iterative Thesis workshop.*

Key words: academic writing – graduate education – educational research – dropout factors.

Datos de la autora

Hilda Difabio de Anglat. Dra. en Ciencias de la educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo;

investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; docente de metodología de la investigación educativa en el posgrado.

E-mail: ganglat@gmail.com