

Paula Carlino

¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y
magistri exitosos

Educere, vol. 9, núm. 30, julio-septiembre, 2005, pp. 415-420,

Universidad de los Andes

Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603020>



Educere,

ISSN (Versión impresa): 1316-4910

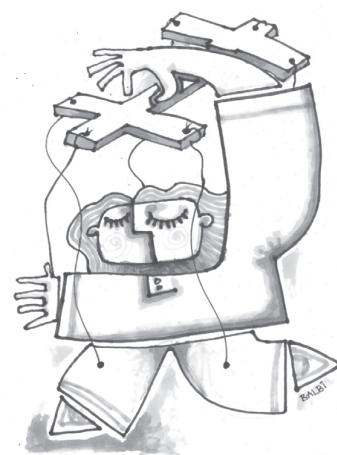
educere@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

¿POR QUÉ NO SE COMPLETAN LAS TESIS EN LOS POSGRADOS? OBSTÁCULOS PERCIBIDOS POR MAESTRANDOS EN CURSO Y MAGISTRI EXITOSOS

Paula Carlino*
paulacarlino@yahoo.com
CONICET - Instituto de
Lingüística de la UBA
Argentina



La expansión acelerada de los posgrados argentinos desde los '90 pareciera seguir patrones similares al crecimiento iniciado algunos años antes en los países centrales.

Un rasgo magnificado en nuestro medio es la baja tasa de completamiento. En los países de habla inglesa, ésta se aproxima al 50 % (Ad Hoc Panel, 1996) en tanto que los postítulos creados en la Argentina registran un completamiento cercano al 10%, según responsables de posgrados. En gran medida, el cuello de botella se produce después de cursados y aprobados los seminarios y se concentra en la elaboración de las tesis. Tan habitual resulta este fenómeno, que los angloparlantes han acuñado la denominación *ABD* para referirse al *status* de muchos alumnos que han cumplimentado "todo salvo la tesis" (*All But Dissertation*). Otro problema de los posgrados - relacionado con éste- es el alargamiento de los tiempos de entrega de las tesis. Por último, también es fuente de preocupación el escaso número de publicaciones que se derivan de los trabajos de tesis (Dinham y Scott, 1999; Marshall, 1993).

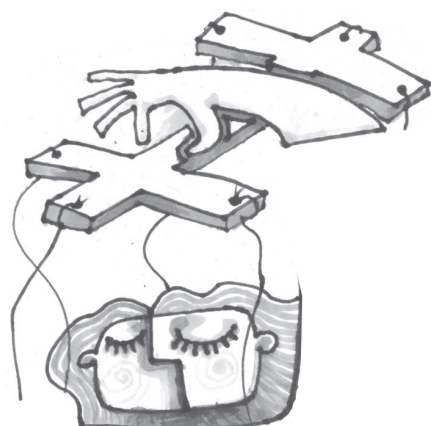
El problema es reconocido hace tiempo (Bloom, 1981) y, desde mediados de la década pasada, diversos estudios han intentado dar cuenta de los factores responsables de este hecho, tanto en las maestrías como en los doctorados (Latona y Browne, 2001). En primer lugar, se señalan las diferencias entre las ciencias sociales y las ciencias naturales y exactas, identificando dentro de las primeras más dificultades para elaborar las tesis, prolongación de los tiempos y menor número de publicaciones derivadas (por ejemplo, Cryer, 1996). En segundo lugar, se comprueba que integrarse en un grupo de investigación es una variable definitoria a la hora de computar la finalización de las tesis, mantener los tiempos de entrega acotados y asegurar la publicación de los resultados (Delamont y Atkinson, 2001). Lo mismo ocurre con la dedicación a tiempo completo, posibilitada en muchos casos por la obtención de una beca (Evans, 2002). Un cuarto eje divisorio de aguas es la elección temprana del tema, vinculada generalmente con la inserción dentro de un programa de investigación en funcionamiento (Delamont y Atkinson, 2001; Seagram, Gould y Pike, 1998 en Latona y Browne, 2001). Por último, un factor clave es la relación de trabajo establecida con el supervisor y su retroalimentación periódica y a tiempo de la labor progresiva del tesista (Fraser y Mathews, 1999).

En nuestro país, tal vez por lo reciente de esta problemática, son muy escasos los estudios sobre el tema. Por ello, el equipo coordinado por la Prof. Elvira Arnoux en el Instituto de Lingüística de la UBA ha empezado a estudiar la interfaz entre escritura y producción del conocimiento en las carreras de posgrado (Di Stéfano, 2003), caracterizando cómo se manifiesta diferencialmente la presencia del autor en los textos de tesis de doctorado en las Ciencias Experimentales y en las Humanidades (Montemayor-Borsinger, 2003), señalando dificultades entre los maestrandos para asumir el posicionamiento enunciativo que la producción de una tesis requiere (Pereira, 2003) y mostrando contextos que facilitan u obstaculizan la realización de las tesis (Carlino, 2003).

La presente ponencia se encuadra dentro de este mismo programa de investigación y apunta a dar respuesta a estos interrogantes: ¿Qué ocurre con la mayoría de alumnos de posgrado, que terminan los seminarios pero postergan, a veces indefinidamente, la elaboración de las tesis? ¿Qué obstáculos visualizan quienes están en situación de hacer una tesis de maestría o lo han hecho? Mi estudio provee respuestas a estas preguntas desde el punto de vista de los tesisistas, perspectiva que deberá ser complementada por otras investigaciones con el enfoque de los supervisores de tesis, y del cuerpo docente y directivos de los posgrados.

Método

Para abordar estas cuestiones, he analizado las experiencias vividas por 41 sujetos: 23 posgraduados que han obtenido su título de Magister y 18 maestrandos que tienen sus tesis en curso. En el primer grupo, la muestra se compone de 21 mujeres y 2 varones, provenientes de 13 maestrías de las Ciencias Sociales en 6 provincias



argentinas. El segundo grupo incluye 15 mujeres y 3 varones, que cursan 12 maestrías de Ciencias Sociales en 4 provincias. Los datos objeto de mi análisis son sus respuestas a un cuestionario con 11 preguntas iniciales, enviado a través de correo electrónico a colegas e instituciones, así como las respuestas a mis nuevas y sucesivas preguntas. La transcripción de cada “entrevista virtual” ocupa entre 2 y 7 carillas (páginas) de texto continuo a simple espacio.

Resultados

Un PRIMER análisis que surge de los cuestionarios es el tiempo en que los *magistri* finalizaron sus tesis. Sólo se pudo obtener este dato en 18 (de 23) entrevista- dos: en promedio, han tardado 76 meses (6,33 años, es decir, 6 años y 4 meses) en conseguir finalizar sus tesis (el rango va desde 3 a 10 años; mediana: 78 meses = 6,5 años), aunque la evaluación por parte del jurado se demoró a veces incluso un año más. De estos 18 sujetos, 5 tuvieron beca y 2 hicieron sus tesis en el marco de una designación docente con dedicación exclusiva. De los maestrandos, que tienen sus tesis en curso, no es posible calcular el tiempo de finalización, pero cabe señalar que entre los 18 sujetos (dos con beca y dos con dedicación exclusiva), quienes llevan más tiempo están en fase de analizar sus datos y van por el 7° año y medio, en tanto que hay 2 sujetos que llevan 2 años y medio y acaban de presentar sus proyectos (media: 54,66 meses = 4,55 años, mediana: 54 meses = 4,5 años).

Un SEGUNDO análisis procede de las respuestas a la consigna “Hacer una tesis es como...”¹. Las imágenes provistas por mayor número de sujetos se concentran en dos grupos: en orden decreciente de cualidad positiva: crear/construir (libro, escultura, cuadro, casa) (3 *magistri* y 4 maestrandos), tener/parir un hijo (propuesta por 4 *magistri* y 2 maestrandos), recorrido peligroso (8 *magistri* y 4 maestrandos), que aparece en las repuestas “viajar como mochilero por lugares deseados pero inhóspitos, superar escollos”, “participar en una carrera de vallas”, “subir al Everest”, “cruzar el Himalaya”, “largo viaje: con imprevistos, contratiempos, marchas y contramarchas”, “embarcarse en un gran proyecto que puede naufragar”, “internarse en un laberinto”, “aprender a nadar: costoso, agotador, tedioso y, al final, placentero” y “subirse a una montaña rusa que oscila arriba y abajo, fascinante por momentos y en otros que lleva a pensar para qué me habré subido”, cautiverio/telaraña (2 *magistri* y 1 maestrando). (Sólo se disponen datos de 21 de los 23 *magistri* entrevistados).

En TERCER lugar, el análisis de las respuestas a la pregunta “Indica qué situaciones constituyen/

constituyeron un obstáculo durante la elaboración de tu tesis”²² muestra como obstáculos más señalados: falta de tiempo, que crea discontinuidad en el trabajo (10 *magistri* y 14 maestrandos), problemas referidos al director -escasez de tiempo para dedicar al tesista, distancia geográfica, carencia de conocimientos específicos, demora o inadecuación en sus respuestas- (9 *magistri* y 5 maestrandos), soledad-aislamiento (8 *magistri*, 1 maestrando), inexperiencia y/o falta de referentes (4 *magistri*, 2 maestrandos), escasez de recursos económicos (2 *magistri* y 4 maestrandos), problemas para acotar el tema y plantear el problema de investigación. (4 *magistri*), dificultad al escribir (4 *magistri*, 1 maestrando), falta de autoconfianza (1 *magistri*, 2 maestrandos), dificultad de acceso a bibliografía (3 maestrandos), dificultad en recolección de datos (2 *magistri* y 1 maestrando), muerte de padre (2 *magistri*).

Un CUARTO análisis se refiere a la pregunta **“Indica qué elementos (personas contextos, etc.) te ayudan/ ayudaron a llevar adelante tu tesis”**. El director de tesis es señalado como ayuda por 14 *magistri* y 9 maestrandos; los “compañeros que están en lo mismo” son indicados por 14 *magistri* y 8 maestrandos: familia (10 *magistri* y 6 maestrandos); amigos (7 *magistri* y 4 maestrandos), taller de tesis o de escritura de tesis (3 *magistri* y 2 maestrandos); tesón personal (1 *magistri* y 3 maestrandos); experiencia previa (1 *magistri* y 1 maestrando); otros profesionales (2 *magistri*); ponencias presentadas en congresos (1 *magistri* y 1 maestrando).

Un QUINTO análisis proviene de la pregunta **“Describe sinceramente cómo es/fue la relación con tu director de tesis”**. De 19 *magistri* de los que se tienen datos, 10 indican elementos negativos (“hice prácticamente solo mi tesis, nunca se incorporó al tema que yo investigaba, puso atención sólo en correcciones formales”, “no tenía conocimientos específicos sobre el tema”, “saturado de trabajo: encuentros muy espaciados”, “tiene 2 o 3 veces mayor cantidad de trabajo de la que puede realizar... me manejé mucho sola”, 6 positivos (“paternal: contención y orientación académica”, “estuvo cuando lo necesité, tenía presente lo que yo estaba haciendo, me enviaba material, indicó desaciertos sin destruir”) y 3 ambivalentes. Los maestrandos conformes con su director son 9 (“me hace sentir respaldada y escuchada”, “lee todo con atención, nos reunimos con frecuencia”, “excelente, una maestra”, “está cerca de mí, me estimula y, a la vez, calma mis frustraciones. Es muy generosa con sus aportes y siempre me dice que lo que estoy haciendo es muy importante para...”), los disconformes 6 (“por ahora no ha participado demasiado”, “aceptó dirigirme creo que por obligación”, “no me aporta académicamente en ningún aspecto, desconoce el marco teórico y metodológico, demuestra desinterés por mi investigación”, “sus respuestas

tardan en llegar”, “todavía no establecí una relación”) y 2 ambivalentes (no se tiene el dato de un maestrando).

En SEXTO lugar, frente a las preguntas **“¿publicaste ya (o tienes pensado hacerlo) algún artículo, (capítulo de) libro, o presentaste en algún congreso los resultados de tu investigación? ¿Solo/a o con tu director de tesis? Si publicaste, ¿lo hiciste durante la elaboración de la tesis o recién después de que te la hayan evaluado?”**, de 21 *magistri*, 11 no han publicado nada, 5 han publicado en congresos (o revistas) después de entregar la tesis y 5 lo han hecho antes. Entre quienes han publicado, sólo 1 lo hizo en colaboración en tanto que los 9 restantes publicaron solos. Por su parte, 9 maestrandos no han publicado en congresos ni revistas, mientras que 8 sí lo han hecho solos y otros 1 en colaboración.

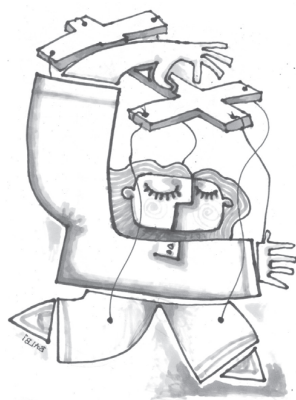
Por ÚLTIMO, las respuestas a las consignas **“Resume en una frase cómo te resulta/resultó hacer la tesis”, “Nombra tres palabras que sugieran cómo te sientes/sentiste al hacer la tesis” y “Puedes agregar lo que quieras contarle de tu experiencia personal en la elaboración de la tesis”** indican que

17 *magistri* y 10 maestrandos caracterizan la elaboración de la tesis como “gran esfuerzo o desafío”; 10 *magistri* y 5 maestrandos señalan que han pasado por momentos de “saturación”, “hastío” o “intranquilidad”, sintiendo la tesis como una obligación que los agobia; 8 *magistri* y 4 maestrandos manifiestan interés en los resultados del presente estudio o satisfacción de que alguien “por fin estudie qué ocurre con quienes hacen una tesis”; 5 *magistri* y 6 maestrandos indican falta de sostén institucional; 6 *magistri* y 4 maestrandos manifiestan sentimientos ambivalentes con la tesis (“tensión”, “malestar”, “amor-odio”, “lucha con uno mismo”) y también son 6 y 4 los que expresan clara satisfacción y/o entusiasmo con su trabajo de tesis; 4 *magistri* y 4 maestrandos declaran que responder el cuestionario les resulta “terapéutico”, “catártico” y se ponen a disposición para seguir contando sus experiencias; 4 *magistri* y 3 maestrandos cuestionan la utilidad de su trabajo de tesis, más allá de la obtención del título; 5 *magistri* y 1 maestrando cuentan que sienten/han sentido incertidumbre acerca de lo que se espera/esperaba de su trabajo de tesis; 3 *magistri* y 2 maestrandos admiten sentirse/haberse sentido en duda si podrán/podrían terminar sus tesis.



Conclusión e implicancias

¿Qué indica el conjunto de estas respuestas? En primer lugar, permite encuadrar la elaboración de una tesis dentro de los aprendizajes de prácticas y procedimientos complejos. Éste puede ser caracterizado como un pasaje gradual de la hetero a la autorregulación (Kozulin, 2002; Styles y Radloff, 2000), es decir, un proceso paulatino de adentramiento en una cultura nueva (Zeegers y Barron, 2000), la cultura investigativa de una determinada comunidad disciplinar, con métodos y formas de análisis, argumentación y discurso específicos (Knight, en prensa; Street, 1999). Y, como todo aprendizaje de tamaño envergadura, requiere no sólo un compromiso personal del aprendiz sino un soporte externo que andamiaje el proceso (Love y Street, 1998). Un soporte institucional tanto como un soporte corporeizado en la experiencia y dedicación del director de tesis. Ambos, institución y director, serían responsables de señalar el camino, indicando qué se espera



del trabajo de tesis, para que el tesista pueda representarse el recorrido que le aguarda. Luego, institución y director deberían ofrecer retroalimentación a los intentos del tesista (Kiley, 1998), y poco a poco irle transfiriendo responsabilidades. Asimismo, durante el recorrido, quienes poseen el saber-hacer que el tesista debe adquirir habrían de brindarle periódicos reaseguros de su capacidad para llegar a buen término, capacidad que es puesta en duda por la longitud del trayecto sin estaciones intermedias. Esto es lo que sugieren los *magistri* exitosos al valorar la ayuda de sus directores, con base en lo cual pueden entenderse “las buenas prácticas”.

Los obstáculos que enfrentan los maestrands en las ciencias sociales -asociados a su labor discontinua, solitaria, centrada en temas desvinculados a los de sus compañeros- podrían entenderse en términos de que no reciben, por

parte de las instituciones y/o de sus directores, todo el apoyo y guía que precisan para emprender viaje apenas ingresan al posgrado, y así disponer de estímulo y referentes para lograr continuarlo (Fraser y Mathews, 1999). Es cierto que los directores tampoco cuentan con las instituciones (Hall, Coates, Ferroni, Pearson y Trinidad, 1997; Kandlbinder, 2000; Robins y Reeves, 1996) para, a su vez, poder brindar lo que necesitan los tesistas. Entonces, el problema recae en las instituciones, que suelen ofrecer en los posgrados una serie de seminarios pero en escasa medida se comprometen a guiar el camino hacia la cultura de la investigación.

Por último, es posible pensar algunos cambios organizacionales para que los posgrados argentinos comiencen a revertir las cifras de abandono (¿o expulsión?) que los caracterizan. Si de verdad interesa conducir a buen término la elaboración de las tesis, será preciso ofrecer algo más que un conjunto de seminarios a cursar (Crotty, 1996; Evans, 2002; Long y Kiley, 1994). Será necesario proporcionar sustitutos de los equipos de investigación, es decir, programas a cargo de potenciales directores en los que haya ciertos temas de interés para éste, disponibles para los maestrands que deseen hacerlos propios. Estos temas tendrán un alcance acotado y los directores sabrán que pueden desarrollarse en un tiempo razonable. Los maestrands, al elegir su posgrado, se incluirán de entrada en uno de estos programas y encargarán los seminarios en función del tema elegido. Se propondrá a los tesistas publicar sus avances parciales, en coautoría con los directores, hecho que, por un lado, devolverá el sentimiento de logro (Eveline y Booth Eveline, 1996) a los primeros y les enseñará a escribir sobre la marcha y, por otro, “recompensará” la dedicación de los segundos. Estos programas tendrán varios tesistas trabajando en problemas afines, algunos más adelantados, que podrán servir también de apoyo para los recién llegados. Los encuentros colectivos garantizarán cierta continuidad. Lo mismo que la oferta de un seminario de tesis (Cooper y Juniper, 2002) y/o grupo de intercambio -extendidos en el tiempo-, que permitan valorar los progresos intermedios, por más pequeños que resulten, y que sirvan, fundamentalmente para poner en común las experiencias (Cryer, 1996) y comprender que las dificultades no son individuales (Delamont y Atkinson, 2001).

En fin, lo que sugiere mi trabajo es que se precisan mapas de viaje, brújulas y astrolabios para orientar el recorrido hacia el Nuevo Mundo de la Investigación, y también se requieren obstetras para hacer el seguimiento de los embarazos, de modo que una proporción mayor de maestrands, pueda llegar a buen término y dé a luz sus tesis en fecha y con menor padecimiento. ®

Notas

¹ Esta consigna fue diseñada, como disparadora de metáforas cargadas afectivamente, en el Taller de Escritura de Tesis de la Maestría en Salud Pública de la UBA, del que soy co-coordinadora junto con Cecilia Pereira y Mariana Di Stéfano.

² A partir de esta pregunta, cada sujeto puede y suele dar más de una respuesta.

Bibliografía

- Ad Hoc Panel on Graduate Attrition Advisory Committee (1996). *The Path to a PhD.: Measuring Graduate Attrition in the Sciences and Humanities*. National Academy Press, Washington, DC.
- Bloom, L. (1981). Why graduate students can't write. Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition* 2.1 -2.
- Carlino, P. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. 5-9 de mayo de 2003.
- Cooper, F. y Juniper, S. (2002). A postgraduate research training programme in generic skills and strategies: Description and evaluation. HERDSA Annual International Conference, 7-10 de julio de 2002. Research and Development In Higher Education Vol. 25, *Quality Conversations*, 136-143.
- Grotty, R. (1996). Institutional support for the research student. *Quality in postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.
- Cryer, P. (1996). Postgraduate research: Learning from one another across academic disciplines and cultures. Ponencia presentada en la Conferencia de 1996 de la Asociación Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*, Perth, Western Australia, 8-12 de julio de 1996.
- Delamont, S. y Atkinson, P. (2001). Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science* 31/1 (February 2001), 87-107.
- Di Stéfano. (2003). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado.. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso. 5-9 de mayo de 2003.
- Dinham, S. y Scott, C. (1999). The waste of a Ph.D.: the experience of disseminating the results of postgraduate research. *HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia) Annual 1 International Conference*. Melbourne, 12-15 de julio de 1999.
- Evans, T. (2002). Part-time research students: The "Reserve Army" of research students for universities. En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS. University of Canberra. 138-144.
- Eveline, J. y Booth Eveline, M. (1996). Living with a thesis. Ponencia presentada en la Conferencia de 1996 de la Asociación Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*, Perth, Western Australia, 8-12 de julio de 1996.
- Fraser, R. y Mathews, A. (1999). An evaluation of the desirable characteristics of a supervisor. En K. Martin, N. Stanley y N. Davison (Eds.). *Teaching in the Disciplines/Learning in Context*, 129-137. Proceedings of the 8th. Annual Teaching Learning Forum, febrero de 1999. Perth: University of Western Australia.
- Hall, S., Coates, R., Ferroni, P., Pearson, M. y Trinidad, S. (1997). Tilling the field: Action research in postgraduate supervision. En R. Pospisil y L. Willcoxson (Eds.). *Learning through teaching*, p. 132-143. Proceedings of the 6th. Annual Teaching Learning Forum, febrero de 1997. Perth: Murdoch University.
- Kandlbinder, P. (2000). Supporting the self directed learning of postgraduate supervisors. En A. Herrmann y M. Kulsi (Eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th. Annual Teaching Learning Forum. 2-4 de febrero de 2000. Perth: Curtin University or Technology.
- Kiley, M. (1998). How do I know how I am going? Assessment in Post Graduate Research Degrees. *Quality in Postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.
- Knight, N. (en prensa). The transition to research in the social sciences and humanities. *Higher Education Research and Development Journal*.
- Kozulin, A. (2002). Sociocultural Theory and the Mediated Learning Experience. *School Psychology International*, Vol. 23(1).7-35.



- Latona, K. y Browne, M. (2001). Factors Associated with Completion of Research Higher Degrees. *Higher Education Series Report N° 37*, mayo, OETYA, Australia.
- Long, O. y Kiley, M. (1994). Turning evaluation into enhancement. *Quality in Postgraduate Research: Making it happen Conference*. University of Adelaide, Adelaide, 7-8 de abril de 1994.
- Ove, A. y Street, A. (1998). Supervision as collaborative problem-solving: an integrative approach to postgraduate research education. En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Managing the new agenda*. The University of Adelaide, Adelaide, abril de 1998, 149-159.
- Marshall, W. L. (1993). The anachronistic obstacles to effective training in research: the dissertation, the thesis and the comprehensive examination. *Canadian Psychology*, v34(2), abril de 1993. 176-183.
- Montemayor-Borsinger, A. (2003). De contexto a estrato lexicogramatical: una exploración de la tesis doctoral". II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.
- Pereira, C. (2003). Desplazamientos en la posición del sujeto en el dominio del dispositivo enunciativo de trabajos escritos en el nivel de posgrado. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.
- Robins, J. y Reeves, P. (1996). In search of quality postgraduate supervision: the need for university-wide support. Ponencia presentada en la Conferencia de 1996 de la Asociación Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*, Perth, Western Australia, 8-12 de julio de 1996.
- Street, B. (1999). Academic Literacies: position paper. Ponencia presentada en el Simposio *New Directions in Literacy Research*. organizado por la Association Internationale de Linguistique Appliquée. Tokyo. 1999.
- Styles, I. y Radloff, A. (2000). Jabba the Hot: Research students' feelings about doing a thesis". En A. Herrmann y M. Kulsi (Eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th. Annual Teaching Learning Forum. 2-4 de febrero de 2000. Perth: Curtin University of Technology.
- Zeegers, M. y Barron, D. (2000) "More than an apprentice model: legitimate peripheral participation (LPP) and the research conference for postgraduate students. En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Making ends meet*. Advisory Centre for University Education. The University of Adelaide, Adelaide, abril de 2000, 179-190.

LAS PALABRAS "PEPE" Y "CAMELLO"



En los conventos, durante la lectura de la Sagradas Escrituras al referirse a San José, decían siempre "Pater Putatibus" y por simplificar "P.P.". Así nació el llamar "Pepe" a los José. En el Nuevo Testamento en el libro de San Mateo dice que "es mas fácil que un camello pase por el ojo de una aguja a que un rico entre al Reino de los Cielos". El problemita es que san Jerónimo, el traductor del texto, interpreto la palabra "Kamelos" como camello, cuando en realidad en griego "Kamelos" es aquella sogá gruesa con la que se amarran los barcos a los muelles.