



Revista mexicana de investigación educativa

ISSN: 1405-6666

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Aguirre, Jonathan; Porta, Luis

La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. Narrativas de académicos(as) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Revista mexicana de investigación educativa, vol. 26, núm. 91, 2021, Octubre-Diciembre, pp. 1035-1059

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14069725004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

LUZEM 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA FORMACIÓN DOCTORAL DESDE COORDENADAS BIOGRÁFICAS Y PROFESIONALES

*Narrativas de académicos(as)
de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina*

JONATHAN AGUIRRE / LUIS PORTA

Resumen:

Este artículo tiene por objetivo indagar la formación doctoral como parte integral de la profesión académica universitaria desde los testimonios de secretarios(as) de investigación y posgrado de diversas unidades académicas del campo de las ciencias sociales y humanas de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. El trabajo recupera, desde una perspectiva metodológica biográfico-narrativa y de entrevistas en profundidad a académicos(as) en gestión, las experiencias vitales y profesionales que acontecen en la formación del doctorado; sus vínculos con las becas de investigación, las particularidades que estas asumen en relación con los estudios doctorales y, finalmente, los desafíos que el nivel de posgrado presenta a partir de la pandemia por COVID-19 en materia de internacionalización y virtualización de programas.

Abstract:

The objective of this article is to study doctoral education as an integral part of academic professions at universities, based on the narratives of the secretaries of research and graduate study in various academic units of the social and human sciences at Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Based on biographical narratives and in-depth interviews with in-service academics, the project focuses on the vital professional experiences of doctoral education; research scholarships and their unique characteristics in doctoral education; and lastly, the challenges of graduate study in terms of internationalization and virtual programs, due to the COVID-19 pandemic.

Palabras clave: educación superior; estudios de posgrado; formación doctoral; narrativa; biografías.

Keywords: higher education; graduate studies; doctoral education; narrative, biographies

Jonathan Aguirre: docente e investigador de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación y becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y del programa de Formación Posdoctoral de la Universidad Nacional Tres de Febrero. Funes 3350, Mar del Plata, Argentina. CE: aguirrejonathanmdp@gmail.com (ORCID: 0000-0002-6291-2545).

Luis Porta: docente, investigador y director del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación e investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Mar del Plata, Argentina. CE: luisporta510@gmail.com (ORCID: 0000-0002-5828-8743).

Introducción

La formación en el posgrado y, especialmente, la que acontece en el trayecto doctoral en la región latinoamericana, evidencian en las últimas décadas un importante crecimiento del número de carreras, diversidad de los formatos en las propuestas curriculares y pedagógicas, mayor propensión a la internacionalización y un marcado incremento en el número de graduados(as) (De la Fare y Rovelli, 2019). Incluso la digitalización masiva producto de la pandemia por COVID-19 ha permitido no solo la modificación de la modalidad de sus cursos, sino el aumento en la matrícula estudiantil de los posgrados.¹ En este sentido, cada contexto territorial y regional adquiere diferentes características y matices, con dinámicas definidas por dimensiones socio-históricas propias, el despliegue de la profesión académica local, aspectos políticos, económicos y curriculares, así como por el desarrollo de los sistemas universitarios, científicos-tecnológicos y las distintas tradiciones de las áreas disciplinares involucradas (Rodríguez Gómez, 2018).

Asimismo, consideramos que los procesos formativos de quienes transitan los variopintos caminos del doctorado asumen singularidades que no solo pueden comprenderse desde coordenadas institucionales, académicas o curriculares, sino que dichos procesos también pueden y deben ser recuperados desde prismas biográficos que nos permitan indagar lo que acontece en la formación doctoral a partir de las voces y narrativas que los propios protagonistas otorgan (Porta, Aguirre y Borges, 2020) [en adelante, en este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género].

En este contexto, el iniciar un trayecto doctoral implica no solo aprender y (des)aprender epistemologías, prácticas y conceptualizaciones. El camino formativo en los doctorados es, esencialmente, un cambio identitario en el cual se ponen en juego dimensiones subjetivas y profesionales que movilizan la totalidad de los sentidos del sujeto (Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015; Aguirre, 2020). Un sujeto que, en el habitar del proceso, deviene en autor de saberes y productor de conocimientos nuevos (Mancovsky 2013; Porta, 2018). Dicho trayecto de formación, en su devenir, asume una polifonía narrativa de experiencias biográficas y profesionales susceptibles de ser recuperadas y analizadas si aspiramos a comprender desde una mirada compleja y multidimensional lo que la formación doctoral provoca, subjetivamente, a quien la transita.

Es desde estas cartografías de sentido que presentamos los primeros hallazgos de una investigación posdoctoral en curso, la cual busca recuperar las vinculaciones y los lazos entramados entre formación de posgrado y profesión académica en Argentina a partir, no solo de las estadísticas oficiales del sistema universitario nacional, sino principalmente desde las biografías personales y profesionales de académicos de distintas facultades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).² La mixtura metodológica propuesta en la investigación posibilita aportar elementos de análisis alternativos a las clásicas indagaciones sistémicas y estadísticas del objeto de estudio, permitiendo, a su vez, la ampliación de horizontes metodológicos y epistémicos de investigación social en el campo específico de la formación de posgrado y en los estudios más generales sobre profesión académica argentina y latinoamericana.

La integralidad del trabajo posdoctoral desborda, sin duda, el alcance de este artículo, por lo que aquí solamente compartimos indagaciones narrativas en torno a la formación doctoral en el campo de las ciencias sociales y humanas desde las voces de los académicos de la UNMDP que se desempeñan en la gestión como secretarios del área de posgrado en diversas unidades académicas.

Desde sus testimonios, recuperados a partir de entrevistas en profundidad biográfico-narrativas (Denzin y Lincoln, 2015), presentamos sus propias experiencias vitales y profesionales en la formación doctoral, los vínculos que posee el nivel de doctorado con las becas de investigación, y finalmente, algunos de los desafíos que posgrado asume en el área de ciencias sociales a partir de la pandemia por COVID-19.

Marcos conceptuales en torno al objeto de estudio

En Argentina, los estudios de doctorado en general y los que se insertan en el área de ciencias sociales y humanas en particular, han conocido un importante proceso de consolidación, específicamente en las últimas décadas. Este hecho acompaña la demanda mundial de credencialización de la vida académica, pero también es resultado de ciertas tendencias locales (Unzué y Rovelli, 2020; Fiorucci, Suasnabar y Rovelli, 2020). La primera de ellas es la consolidación y maduración del campo de las ciencias sociales luego de la normalización universitaria que siguió al retorno de la democracia en Argentina hacia mediados de la década de 1980, la cual permitió, a su vez, el crecimiento sostenido de graduados en el área social. La segunda

tendencia está orientada al crecimiento general de la oferta de posgrado en las universidades argentinas producto, en parte, de las reformas educativas de los años noventa, que “han avanzado en la generación de estructuras institucionales y cambios en los horizontes de formación de las comunidades académicas y han resultado propicios para el desarrollo secuencial hacia los doctorados, e incluso a los posdoctorados” (Unzué y Rovelli, 2020:39). En este sentido, Araujo y Walker (2020:14) agregan que:

[...] otro factor de crecimiento, compartido por la mayoría de los países, han sido las políticas académicas para las instituciones universitarias en las cuales comenzó a exigirse la credencial de posgrado para el ingreso, o la promoción en los cargos docentes, así como las políticas de incentivos a la investigación en las que el posgrado se convirtió en un requisito para el progreso en la carrera como investigador o investigadora y para la obtención de recompensas salariales adicionales.

En tercer lugar, en nuestro país, con el objetivo de rejuvenecer la planta personal de ciertos organismos científicos nacionales, como es el caso del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), se ha incrementado, a partir de 2001 y 2002, la oferta de becas doctorales, que va posibilitando el aumento de candidatos a ingresar a los programas ofrecidos por instituciones reconocidas y acreditadas. Dicho estímulo también impulsa los niveles de graduación en el nivel doctoral para el caso específico de las ciencias sociales y humanas (Unzué y Rovelli, 2020). En este sentido, el incremento de becas para la formación doctoral también se enmarca y es parte de un conjunto de políticas orientadas al desarrollo del campo científico-tecnológico de nuestro país.

Ahora bien, la formación de posgrado, en tanto objeto de estudio puede ser abordada desde diversas aristas investigativas. Una de ellas se orienta a analizar la formación de posgrado a partir de sus vínculos con la profesión académica, puesto que “el requisito de posesión de esa titulación se vuelve ineludible para acceder a determinados campos profesionales, principalmente para el ingreso a las diversas formas de la carrera académica y de investigación” (Unzué y Rovelli, 2020:38).

Desde una perspectiva sociológica, el entramado que se configura entre formación de posgrado y profesión permite considerar en qué medida los académicos han accedido al nivel de estudios posgraduales, las condiciones

laborales asociadas, su carrera, los aspectos relacionados con la gestión, la investigación y la docencia, así como otros nuevos aspectos emergentes y transversales como la internacionalización, la evaluación de la actividad, la respuesta a demandas sociales y profesionales (Aiello y Pérez Centeno, 2010) e incluso las ligaciones y los condicionamientos propios de los dispositivos credencialistas inscritos en el campo académico particular en que se desempeña cada estudiante del posgrado (Bourdieu, 2012).

La segunda mirada conceptual que proponemos complementa a la anterior, pero propone un ejercicio de inmersión pedagógica y biográfica hacia los cotidianos de la formación doctoral. Un viraje hacia las historias, las experiencias y las trayectorias que se van forjando y construyendo a partir de y con los sujetos que transitan el nivel de doctorado. Aquí la “expansión de lo biográfico, desde su moción epistémica, metodológica, ética y política” (Porta, 2021:19) y de los “estudios con y desde los cotidianos, en tanto posibilidad de investigar narrativamente la experiencia educativa” (Sanches Sampaio, Ribeiro y De Souza, 2021:145) se vuelven canales potentes para recuperar, desde las voces narradas por los sujetos, las vivencias subjetivantes que se despliegan en la formación doctoral.

Sin desconocer los trabajos pioneros en el área como los de Wainerman (1997, 2016) los cuales han cimentado el campo de indagación de la formación de posgrado en Argentina y en la región, recuperamos aquí los posicionamientos teóricos y epistémicos que definen al proceso formativo que transita un estudiante o un tesista de doctorado como una particular “pedagogía de la formación doctoral” (Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015; Fernández Fastuca, 2018; Porta, 2018; Aguirre, 2020). En este contexto, Mancovsky (2013:25) aporta conceptualmente a dos dimensiones centrales de la formación en el doctorado: “una particular relación con el saber, y una reconfiguración identitaria del sujeto doctoral”.

De esta forma, la relación con el saber que el tesista va entramando en su proceso formativo e investigativo deviene, necesariamente, en una reconfiguración identitaria a partir de la cual se vuelve autor de saberes nuevos y hacedor de conocimiento original. El doctorado, así entendido, se vuelve pasaje identitario entre un sujeto lector de saberes producidos por otros, a autor de saberes propios, adquiriendo para ello cierta autoridad en las prácticas del decir en el marco de la confección de la tesis (Flores, 2020).

Porta (2018) recupera un aspecto sustancial de la pedagogía de la formación en el posgrado en ciencias sociales y humanas como el de la dirección

de tesistas y sostiene que en la práctica de la dirección o tutorización se pone en juego el oficio del docente y, por lo tanto, las nociones teóricas y conceptuales que subyacen en la práctica de enseñanza. “El director deviene en maestro, en docente de un oficio, desde el cual acompaña al tesista en todo su recorrido. Un oficio que se vuelve artesanal pues hay momentos de intervención más directa y momentos en donde el estudiante tiene que asumir su posición discursiva” (Porta, 2018:10). Dicha relación se complejiza aún más cuando la dirección y el acompañamiento se realizan desde la distancia geográfica e incluso cuando los propios directores no la conciben desde los mapas teóricos que aquí se mencionan.

En este mismo sentido, Fernández Fastuca (2018) logra sistematizar e interpretar diversos aspectos de los doctorados en Argentina, recorriendo los procesos formativos que se suscitan en relación con la disciplina específica de conocimiento. Allí, la investigadora advierte que, de acuerdo con los cánones y lógicas de los campos disciplinares, se definen en gran medida los trayectos formativos de los estudiantes de doctorado. Cuestiones ligadas al dictado de seminarios, la regularidad de los cursos, la presencialidad o virtualidad, las políticas educativas de los programas, los talleres de tesis y demás aspectos formales son condimentos que van conformando los variopintos itinerarios formativos.

Por último, abonando los marcos conceptuales en torno a las pedagogías doctorales, Yedaide (2020:117) nos invita a pensar “pedagogías doctorales en escenarios volátiles”. Ello implica, en primer lugar, animarse a nombrar las pedagogías que acontecen en los doctorados. Animarse a trastocar sus sentidos más clásicos. En segundo lugar, implica emprender la tarea de territorializarlas de acuerdo con el contexto en el que se insertan y, finalmente, reactualizarlas a partir de los desafíos que los tiempos presentes y futuros van demandando (Yedaide, 2020).

Es desde estas coreografías conceptuales que entendemos a la formación doctoral en el campo social, no como un concepto monolítico o estático; más bien la asumimos desde su condición polisémica. Consideramos, por tanto, que estamos en presencia de tiempos propicios (Porta y Yedaide, 2018) para pensar de un modo alternativo los procesos educativos que se despliegan en los doctorados y las biografías de quienes lo transitan y gestionan. Incluso son tiempos de reflexión sobre el lugar que estos estudios tienen en el inicio y el desarrollo de la profesión académica universitaria en el área de ciencias sociales, en las carreras de investigación, en el ejercicio

profesional fuera de la educación superior y, finalmente, en los desafíos que el nivel doctoral presenta a partir de la pandemia de COVID-19 que aún nos atraviesa.

Aspectos metodológicos. El enfoque biográfico-narrativo en el estudio de la formación doctoral

En términos generales, nuestra indagación posdoctoral se inscribe metodológicamente en los enfoques mixtos de investigación social (Piovani, 2018). No obstante, en los hallazgos e indagaciones que proponemos en el presente artículo, nos circunscribimos a los aportes que el enfoque cualitativo, interpretativo y biográfico-narrativo (Denzin y Lincoln, 2015) proporciona al momento de recuperar las voces de los participantes de nuestra investigación en tanto doctores formados en el campo de las ciencias sociales y humanas y gestores del nivel de posgrado en la UNMDP.

A pesar de la todavía escasa pregnancia en el campo académico y la comunidad científica, no es nueva la conciencia de las posibilidades de las narrativas biográficas y profesionales, en tanto enfoque epistémico-metodológico, para dar cuenta de los procesos de subjetivación de la experiencia humana en el campo educativo y cultural contemporáneo (Suárez y Bustelo, 2021). Incluso, en los últimos años, el enfoque se ha tornado un instrumento metodológico sólido para “las pesquisas en medios académicos europeos, norteamericanos y, principalmente, brasileros incorporándose definitivamente a las investigaciones educacionales” (Sanches Sampaio, Ribeiro y De Souza, 2021:150).

En este contexto, la narrativa, en su infinita variedad de géneros, es una:

[...] forma privilegiada de mediación en donde el contenido narrado se desprende de la propia experiencia vivida o que ha sido transmitida por otros, convirtiéndose a su vez en experiencia para el que ve, escucha o lee, de tal modo que el receptor es capaz de recordar lo que no ha vivido, la experiencia no experimentada en carne propia, pero que le ha sido transmitida en el relato (Murillo, 2021:114).

Bolívar (2016), por su parte, agrega que la dimensión personal y biográfica en la que se inscribe la práctica educativa es indisociable de las lógicas del decir: el relato de los sujetos. Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o profesional hablan de lo que hacen, sintieron,

les sucedió o de las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa, en este sentido, la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (Bolívar, 2016). A partir de allí, “el enfoque biográfico-narrativo se transforma en un camino metodológico significativo en el estudio de la formación doctoral, sus vínculos con la profesión académica y los diálogos que propician las ciencias sociales con otros vecindarios disciplinares” (Aguirre, 2020:220).

Mencionamos al comienzo del apartado que los resultados compartidos a continuación se desprenden de una investigación posdoctoral mayor. Dicho trabajo se inserta en las producciones del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA), radicado en la UNMDP, el cual conforma, asimismo, el proyecto internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society), que se está llevando a cabo desde 2018 en más de 30 países.³

Por tanto, la investigación que da origen al artículo presentado, en sus primeras etapas metodológicas se valió del análisis de datos estructurales estadísticos del sistema universitario argentino (Secretaría de Políticas Universitarias, 2017, 2018), la documentación normativa emanada de la propia UNMDP: planta docente, ordenanzas de consejo superior y de consejos académicos, normativas otorgadas por la secretaría de posgrado de la propia universidad analizada.

En una segunda etapa, la cual visibilizamos aquí, se procedió a entrevistar en profundidad a los secretarios(as) y coordinadores(as) de los niveles de posgrado de la UNMDP de todas las unidades académicas que la componen,⁴ a la secretaria de investigación y a la subsecretaria de posgrado de la Universidad. En dichas entrevistas⁵ y mediante un guion semiestructurado (Piovani, 2018) recorrimos diversos ejes temáticos que recuperaron dimensiones vinculadas a aspectos biográficos; recorridos formativos; datos del posgrado (a nivel tanto universitario como de facultades); características normativas e institucionales de los posgrados

dictados por cada unidad académica; vínculos del posgrado con organismos de evaluación y acreditación de carreras; internacionalización y movilidad académica; los doctorados y su relación con el CONICET de Argentina; las particularidades de la matrícula; las tasas de graduación, vínculos de los posgrados con la profesión académica en cuanto a cargos, dedicaciones, funciones de investigación, enseñanza, extensión y gestión; y finalmente, recorrimos los desafíos que presenta el nivel frente a la pandemia por COVID-19.

Entre marzo y abril de 2021, hemos realizado 12 entrevistas de las cuales aquí solo recuperaremos las que refieren, en su contenido y por la propia trayectoria formativa y de gestión de los entrevistados, al área de ciencias sociales y humanas. Para mantener la confidencialidad y anonimato de los participantes utilizaremos la siguiente codificación para referenciar las narrativas otorgadas: Entrevista a Secretario(a) N° (ES N°).

En futuras producciones y avances de la investigación posdoctoral trabajaremos con académicos –investigadores y docentes– de cada unidad académica, a los efectos de profundizar aún más las experiencias biográficas y profesionales que viven los académicos de nuestra universidad al momento de cursar sus estudios de posgrado en las diversas áreas disciplinares del conocimiento, prestando especial atención a la formación doctoral.

Resultados

La formación de posgrado en los académicos de la UNMDP.

Breve descripción preliminar a partir de la planta docente universitaria

Cómo parte de las primeras aproximaciones preliminares vinculadas al tema específico de nuestra investigación en relación con los estudios y trayectorias de los académicos en el nivel de posgrado, presentamos la tabla 1, que muestra la distribución porcentual de dichas titulaciones en el cuerpo de docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata para 2018. Si bien esta información será profundizada en futuras producciones, podremos observar que las unidades académicas referentes de dos de las grandes áreas de conocimiento como lo son las humanidades y las ciencias exactas y naturales concentran la mayor cantidad de docentes con titulación doctoral de la universidad. Ingeniería y ciencias agrarias las siguen a cierta distancia.

TABLA 1

*Docentes por titulación y unidad académica UNMDP (%)**

Unidad académica	1. Doctor	2. Magister o master	3. Esp.	4. Grado	5. Pregrado univ.	6. Superior no univ.	7. Sin titul.**	Total general
Facultad de Ingeniería	14.04	7.34	6.91	55.94	0.00	0.22	15.55	100.00
Facultad de Humanidades	27.23	13.15	7.04	41.08	0.00	2.35	9.15	100.00
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales	4.51	9.77	15.04	65.16	0.00	0.00	5.51	100.00
Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño	2.31	6.67	5.90	65.90	0.00	0.77	18.46	100.00
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	48.56	4.46	1.05	20.21	0.79	1.05	23.88	100.00
Facultad de Derecho	7.61	3.11	1.73	74.39	0.00	0.35	12.80	100.00
Facultad de Psicología	12.87	10.66	9.19	55.51	0.37	0.37	11.03	100.00
Facultad de Ciencias Agrarias	21.32	22.87	1.55	23.64	0.00	0.00	30.62	100.00
Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social	6.41	7.26	11.97	61.97	0.00	2.56	9.83	100.00
Total general	16.71	9.19	6.78	51.41	0.13	0.84	14.94	100.00

* No están considerados los docentes de la Escuela Superior de Medicina, carrera puesta en marcha en 2017.

** Ayudantes no graduados y otros.

Fuente: elaboración propia con base en UNMDP, 2018.

A partir de los datos proporcionados por la propia UNMDP, para 2018, del porcentaje total de académicos doctorados, 58.6% se inserta en áreas disciplinares provenientes del campo de las ciencias sociales y humanas (humanidades, derecho, psicología, trabajo social, ciencias sociales y económicas). Sobre esta población versarán, de alguna manera, las narrativas biográficas y profesionales de los académicos en gestión entrevistados.

Narrativas biográficas de trayectos doctorales.

Profesión, vida y posgrado

El apartado que compartimos a continuación versa sobre los trayectos biográficos y profesionales que los entrevistados han vivido en el devenir de su formación doctoral. Retazos, tan solo, de narrativas que los desborda, pero que al mismo tiempo dan cuenta del entramado que se gesta entre vida, profesión y posgrado en las experiencias formativas de los gestores del nivel en la UNMDP. Trayecto biográfico que “se delinea paralelamente con un proceso de búsqueda del sentido de la vida, el cual no aparece de golpe, sino que se descubre en el transitar del trayecto desde espacialidades y temporalidades biográficas a partir de las cuales se tejen redes de símbolos que nombran vínculos sociales” (Murillo, 2021:120).

[Mi doctorado en Córdoba] yo lo pude hacer sin problema porque era presencial, por supuesto, pero ellos armaban los cursos de tal manera, que tenías que ir cada quince días y juntaban todo viernes y sábado. Eran maratónicas las cursadas. Entonces por ahí un curso eran tres fines de semana, todo el viernes y todo el sábado. Entonces yo me iba desde Mar del Plata, [1110 km] en un colectivo, porque obviamente no tenía plata para pagar un avión, que salía el jueves al mediodía. Dormía en el colectivo, llegaba, cursaba todo el viernes, dormía allá, cursaba todo el sábado, tomaba el colectivo a la noche y llegaba acá el domingo. *Pero a pesar de la intensidad del cursado, fue una experiencia muy buena de interdisciplinariedad y de internacionalización.* [...] Llegué a tener compañeros de Paraguay, Brasil, Uruguay, que hacían lo mismo, viniendo de sus países, viajaban (ES N°4).

Cuando me mudé a Balcarce por razones personales, estaba recién recibida, tenía un par de meses de graduada, pero con la total certeza de que *mi camino era hacer el doctorado. Mi pasión es la investigación.* [...] quería hacerlo. Porque no se concibe hoy en día un investigador que no tenga un posgrado hecho, *el doctorado es el mayor grado al que podemos poner nuestras expectativas, ¿no?* (ES N°2).

Me recibí de licenciado en Administración y contador público en 1998. Ya en 2002/2003 hice mi posgrado en España, [...] eran ya en esa época posgrados que articulaban lo virtual con lo presencial: tenían un sitio virtual para

Iberoamérica y Latinoamérica. De los que participaban de manera virtual, un grupo reducido, los mejores participantes, eran becados para una instancia en España, por lo que viajé un par de veces allá. *Me costó muchísimo, pero aún no tenía hijos y lo pude hacer. Me abrió la cabeza sin duda. Y después lo pude trasladar acá como docente universitario y ahora como secretario del nivel* (ES N°7).

Yo empecé la licenciatura en Sociología en 1994 en la UBA y por distintas razones personales pasaban por las aulas ofreciendo sumarse como encuestador en San Cayetano y yo iba, pasaban ofreciendo un taller de escritura académica y el pibe iba al taller. *Siempre me picó el bichito de la investigación.* Creo que mande mi primera ponencia a las Jornadas de Sociología de la UBA en segundo año de la carrera (ES N°1).

En 1999 me presento a la beca CONICET, haciendo la maestría. Me presento en el 99 y no me sale. *Fue un golpe porque no tenía plan B (en febrero del 99 ya no tenía beca).* Yo estaba muy dolido cuando no me salió la beca de CONICET. Llevé curriculum a colegios secundarios, pero no me contrataban. Ya en el 2000 me presenté y la gané. Y al tiempo me fui a Francia (ES N°1).

Cursando el doctorado en Francia, *me bajaron de un hondazo.* Yo pasé de ser el becario de CONICET, el que había hecho una maestría en sociales de pocos estudiantes, el joven becario de la UBA. Estaba re creído. Y el propio sistema, mi director y mis compañeros *me dieron un baño de realidad.* [...] Igual yo siempre tuve una actitud de enfrentar desafíos [...] pero yo vengo del Gran Buenos Aires, en mi familia no hay ningún universitario. Yo ya cuando fui a la universidad tuve una actitud de buena voluntad cultural, como dice Bourdieu: esperar a lo que lo universidad me ofreciera y estar dispuesto a incorporar (ES N°1).

Mi experiencia fue un doctorado completamente personalizado. Lo hice acá, en la UNMDP. *Con mi director íbamos eligiendo los cursos adecuados para lo que yo estaba investigando.* Hoy en día, está un poco más encorsetado eso. En aquella época era mucho más libre y uno podía trazar su propio camino: *elige tu propio destino en base a tu tesis doctoral* (ES N°2).

A partir de mi propia búsqueda de ampliar conocimientos investigativos, siendo licenciado en Terapia ocupacional quise hacer el doctorado. *Lo hice sin beca y de grande.* Sentí la necesidad como una cuestión de *oxigenación.* De

buscar horizontes que me saquen de toda la discusión que muchas veces en la universidad [de Mar del Plata] es permanente: lo académico, lo político y la gestión [...] Por eso decidí abrirme camino en otra universidad. Específicamente en la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires. La verdad que no me equivoqué, al menos en el sentido de abrir nuevas relaciones, nuevos horizontes, de conocer otras culturas académicas. Salir de eso me generó una perspectiva realmente interesante para repensar lo que hacemos hacia adentro de nuestras unidades académicas, para repensarme a mí, para conocer docentes con otras trayectorias académicas (ES N°6).

A mi profesión como académica investigadora, docente y en gestión aportó mucho el posgrado doctoral [...] me sirvió por un montón de cosas: desde la experiencia de cursar en Córdoba, que es un lugar como mitológico para las universidades argentinas. Después quedé vinculada con muchos profesores. Todavía sigo teniendo alguna vinculación, fui a dar clases allá, en algún momento en un curso de posgrado de ellos. La verdad que eso en cuanto a mi profesión de investigación y de enseñanza. En cuanto a la gestión, no solo lo interdisciplinario. Circular por otras instituciones, que también es importante, te abre la cabeza y te permite dialogar, ver cómo se hacen las cosas en otro lado. Eso, sumado a mi vocación y entrenamiento interdisciplinario..., cuando empecé a trabajar en rectorado, para ciencia y técnica y luego en posgrado, yo entendía perfectamente un montón de problemas y cuestiones que se daban en otras disciplinas (ES N°4).

Arévalo y Núñez (2021:208) nos advierten que “la narración en torno a la experiencia vivida pretérita permite revivir su dimensión emotiva, amplía los significados y, a través del acto selectivo del recuerdo, articulamos el hilo de sentido de lo vivido como memorable”. Cuando dejamos hablar a las narrativas descubrimos las diversas experiencias biográficas que se habitan en el posgrado doctoral: los primeros pasos en la investigación, el concurso de las primeras becas, la desilusión y el entusiasmo posterior, el salir a “oxigenarse” al hacer el doctorado en otra institución, los viajes y la internacionalización de los estudios, la investigación como pasión que motoriza el doctorado, los insumos que este otorga a las funciones de docencia, investigación y gestión, la transversalidad y la amplitud de conocimientos. De allí que retomamos la idea de asumir al posgrado, en especial a la formación doctoral, como un pasaje identitario (Porta, 2018; Flores,

2020). En este sentido, las experiencias biográficas y profesionales de los entrevistados profundizan, a continuación, en dos aspectos constitutivos del camino de formación en el doctorado. El lugar que ocupa la familia y los hijos en el despliegue del trayecto y la presencia de los directores de tesis en dicho itinerario formativo.

Estoy terminando [el doctorado] ahora porque antes no pude [...] cuando uno tiene estudiantes que sabes que están por tener un bebé, uno les dice, tenés que tratar de terminar antes [...] En mi caso, fue eso. Cuando pasó el tiempo, yo tengo mis dos hijas que se llevan dos años y siete meses... cuando quise volver, digo, voy a hacer el trabajo, los plazos administrativos no me lo permitían. Me dijeron que no porque paso la cantidad de tiempo. Así que a volver a comenzar con el doctorado una vez que las chicas crecieron (ES N°3).

Yo pude cursar mi doctorado en Ciencias políticas en París, Francia porque no tenía familia e hijos, de hecho. Actualmente tengo pareja, pero en cada momento lo hice con bastante libertad. Estas estadías de tres meses en Inglaterra, Alemania y Francia las compagino con mi pareja. El no tener hijos facilita ese tipo de cosas (ES N°1).

Mi director fue una persona muy bien formada, un tipo muy inteligente, bien formado, acá en Argentina también, en la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires). Pero, de la vieja escuela, muy vieja escuela. Él me dejó libre, sola, cómo dijiste vos: sola en el desierto (ES N°2).

Yo tenía ganas de dirigir. De lo que aprendí, lo que más me gustaba era cómo me habían dirigido. Tenía ganas de dirigir. Es más, tengo la concepción de que el doctorado en Francia o Alemania, en ciencias sociales y en otras disciplinas eh, es hacer una tesis bajo la dirección de alguien competente que te entrena o te forma en el oficio. En EEUU no es así, acá intermedio, pero yo sigo teniendo la concepción de que el posgrado, sobre todo el doctorado, es una investigación original que haces bajo la supervisión de alguien que te va guiando y vos ahí trasladas los conocimientos adquiridos, los integras y eventualmente empujas un poco más para arriba todo eso (ES N°1).

Yo nunca dejé de descubrir cosas en Francia. En mi caso, sin dudas [el doctorado] me transformó: no sé si porque mi director es un crack, si porque lo hice en

Francia o porque el doctorado subjetivamente te transforma. A mí me definió el doctorado, en mi profesión como académico, como investigador y como director de tesis también (ES N°1).

Mencionamos en los marcos conceptuales que en la dirección de las tesis se pone en juego el oficio pedagógico del docente (Porta, 2018; Mancovsky 2013). Un oficio que siempre deja huellas, ya sea por la cercanía y la potencia del vínculo construido o por la falta de acompañamiento e inestabilidad que se puede generar en la dirección. A pesar de las múltiples experiencias acontecidas entre director y tesista, y asumiendo que de acuerdo con la disciplina este vínculo asume características disímiles, nosotros aquí apostamos por visibilizar la potencia que este asume cuando se construye desde el oficio docente. Uno de nuestros entrevistados aseguraba que “de lo que aprendí, lo que más me gustaba era cómo me habían dirigido”. Allí se evidencia la potencia de un oficio y el ejercicio de una particular pedagogía doctoral (Mancovsky, 2013; Porta, Aguirre y Borges, 2020).

Las becas de investigación en ciencias sociales y humanas desde las voces de académicos en gestión

En el sistema científico-tecnológico y universitario argentino, los dos circuitos de becas de investigación preponderantes son las que otorgan el CONICET y cada una de las universidades en el marco de sus políticas de estímulo a la investigación y formación de recursos humanos. Si bien existen otras posibilidades de becas públicas y privadas, estos dos circuitos son los mayoritarios en el campo académico argentino.

En el caso del CONICET, el organismo considera becas de investigación doctorales, de finalización del doctorado y posdoctorales.⁶ Las primeras tienen una duración de cinco años y las segundas de dos. En cambio, la UNMDP, según el Reglamento de Becas establecido en la Ordenanza de Consejo Superior 1618/15 otorga “Becas de Investigación para Estudiantes Avanzados y para Graduados de Universidades Nacionales Públicas. Dentro de esta última categoría se distinguen: Becas A y Becas B” (UNMDP, 2015). Las de tipo A tienen una duración de tres años y las B de dos. En ningún caso son exclusivas para hacer doctorado, por tanto, el postulante puede utilizar dichos estipendios para la realización de maestrías.

En las narrativas presentadas a continuación habitaremos los sentidos y significados que los académicos de la UNMDP otorgan a dichas becas en

relación con su experiencia en el posgrado, en especial en el doctorado, y su lugar como gestores de dicho nivel:

Yo no hubiera podido hacer mi doctorado sin la beca de CONICET. Son centrales para la educación y formación de recursos humanos en el área de investigación en ciencias sociales. Ahora, el problema es que estas becas generan mayor concentración de estudiantes en los doctorados en desmedro de las maestrías académicas. Los posgrados profesionalizantes apuntan a otra dirección, pero es cierto que las políticas de becas de los organismos nacionales de ciencia y técnica premian más los doctorados que otros trayectos formativos (ES N°4).

Las maestrías académicas se van apagando, los jóvenes becarios eligen directamente el doctorado en relación con las becas que se otorgan en CONICET. La UNMDP en ese sentido tiene políticas de becas que no son exclusivas del doctorado, sino que se pueden tener cursando maestrías. Eso es bueno para la oferta (ES N°5).

Hoy, si bien el pago de estipendio de las becas del CONICET no es óptimo, permite a jóvenes investigadores iniciar un doctorado, recibirse y tener mayores posibilidades de ingresar a la carrera científica y también académica. El tema es el cuello de botella que se genera cuando ni la universidad ni el mismo CONICET recibe a estos doctores formados. Es todo un desafío (ES N°7).

Nuestro sistema de becas en la UNMDP incentiva las jóvenes vocaciones con las becas de estudiantes avanzados, que son por un año. Después, las becas tipo 1, que son por tres años, lo que propenden es a la formación de posgrado, sin tener que ser necesariamente el doctorado. En esas becas de tres años es la única posibilidad que los chicos tienen para hacer una maestría con una beca paga. Prácticamente, no queda institución que te dé beca para hacer maestría, es la única acá (ES N°2).

Tengo una visión bastante sesgada del sistema académico. Yo estoy formateado por el CONICET, mi cabeza está formateada. Empezás con la beca doctoral a los 25, te doctoras a los 30 o 32, tenés la beca posdoctoral, entras a carrera y vos sabes que sin el doctorado no entras a carrera. Cuando yo llegué al mundo académico, con 23 o 24 años, la mayoría de los profesores de la UBA de

Sociales no eran doctores. Los que eran doctores, lo habían hecho en Francia o en México (ES N°1).

En Ciencias de la salud y trabajo social, más en el área social, tenemos un bajo nivel de inserción en el CONICET. A eso me refería. Hay mucha dificultad en la inserción, en el acceso a los sistemas de becas y al de carreras [...] generalmente los docentes que son CONICET de nuestra unidad académica son de otra disciplina. La inserción en el CONICET es baja y eso hace que no pueda verse esa inserción en investigación y en esa área, por bueno, cuestiones materiales también (ES N°6).

En Ciencias económicas, al no tener doctorado, aquel que quiere buscar para hacer un doctorado con una beca CONICET, beca doctoral, tiene que ir a otro lado. Por eso la importancia para nosotros de poder crear un doctorado propio, porque eso nos permitiría, teniendo muchos docentes que tienen ganas de doctorarse y no tienen una oferta local [...], en nuestra facultad, que estudiantes ingresen en carrera con beca universidad para ser investigador y eso les potencie hacer carreras de posgrado o becas para hacer posgrados afuera no es tan habitual, porque ahí tenés un tema que es cómo compite, sobre todo en nuestras carreras más profesionales, contador público y licenciado en Administración..., la retribución de la tarea académica, con la que pueden obtener en el sector privado (ES N°7).

De las narrativas se desprenden varios hilos interpretativos en torno a las becas del CONICET y de la UNMDP y sus vínculos con los posgrados –doctorados y maestrías–, los cuales serán materia de indagación en futuras producciones. Pero nos parece importante destacar tres cuestiones que se manifiestan en los testimonios de los entrevistados.

Las becas se configuran en un estímulo para la realización de los doctorados y para iniciar y desarrollar la profesión académica en el campo de la investigación social. No solo por lo oneroso que puede transformarse el cursar un doctorado, sino también por la proyección que se tiene al acceder a una beca CONICET si se aspira a ingresar a carrera en el organismo. Lo segundo a tener en cuenta es que, de acuerdo con los académicos entrevistados, dichas becas doctorales pueden generar, en ocasiones, el debilitamiento en la matrícula de las maestrías por sobre los programas de doctorado.

Por último, emerge no solo la cuestión de la especificidad de las carreras y disciplinas a la hora de elegir un camino doctoral y competir por alcanzar becas que permitan su desarrollo, sino la convivencia en el nivel posgradual de estudios de corte académico, investigativo y profesionalista. Aquellas unidades académicas o disciplinas que se distinguen por su dimensión profesionalista quedan relegadas en la obtención de becas de investigación, políticas de incentivos y categorización docente. Incluso los ingresos que cada becario percibe como parte de su estipendio, en ocasiones, no compite con lo que un graduado de carreras profesionalistas obtiene en sus primeros trabajos profesionales por fuera de la actividad académica. Todos estos puntos serán temas de futuras producciones y mayores profundizaciones investigativas, pero consideramos interesante plantearlos cuando quienes lo verbalizan son los propios gestores del nivel.

Desafíos de los posgrados doctorales en el contexto de la COVID-19. ¿Oportunidades, complejidades o ambas?

La coyuntura de la pandemia de COVID-19 dejó al descubierto en nuestro país, como en otros de la región, antiguas y nuevas desigualdades estructurales, vulnerabilidades y precarizaciones urbano-marginales, el acceso desigual a la conectividad y a las tecnologías, las jerarquizaciones socioculturales, raciales y sociales y diversas injusticias socioeconómicas.

En este contexto, las universidades vivenciaron un cambio paradigmático en la manera de llevar a cabo las múltiples funciones académicas que se despliegan en el cotidiano de la educación superior: investigación, docencia, extensión, transferencia y gestión (Cannellotto, 2020). En este sentido, los miembros de la comunidad universitaria asumieron “la preocupación por la continuidad pedagógica –aún con sus fragilidades– y el derecho a la educación se incorporó rápidamente en los debates académicos y en las discusiones de política universitaria” (Cannellotto, 2020:213).

En las narrativas de los gestores del nivel de posgrado se manifiestan ciertos desafíos que la coyuntura pandémica visibiliza para los doctorados y las maestrías en el campo de las ciencias sociales y humanas. Desafíos que, en su mayoría, se transforman en oportunidades virtuales, pedagógicas y profesionales, pero que también plantean ciertas tensiones en su devenir:

Yo soy muy optimista en lo que es el dictado de cursos y las tesis. A mí me encanta ser jurado de tesis, ir a Buenos Aires, a La Plata. Pero lo cierto es que este año

tuve defensas de tesis virtuales. *Hasta las 10 de la mañana estaba paseando al perro y de 10 a 12 fui jurado de una tesis en La Plata. Eso, sin pandemia y sin virtualidad, no existe* (ES N°1).

Creo que la virtualidad facilita tanto el dictado de cursos como las defensas de tesis. Baja los costos, permite internacionalizar o nacionalizar [...]. Hay una potencialidad enorme. *Lo único que veo como dificultoso, sobre todo para las ciencias sociales, son algunas limitaciones para el trabajo de campo. Yo en mi caso pude hacer entrevistas por Zoom, pero bueno, depende mucho de cuál sea el objeto de investigación, la metodología. Igual también ahí hay potencialidad: yo pude entrevistar a gente que por ahí si tenés que hacer la logística de una entrevista en persona es re complicada* (ES N°1).

Me parece que la virtualidad permite participación, y administrar el tiempo. Cuando hacés un posgrado al que tenés que viajar, hay tiempos, hay gastos. Pero, *hay algo que se pierde, que es rico en el posgrado, que es el intercambio presencial con el otro. Si bien un estudiante de posgrado no es un estudiante de grado, todos prenden la cámara y participan, la participación es acotada: a la pantalla, al tiempo. Los tiempos transcurren de una manera diferente frente a la pantalla* (ES N°3).

Para muchas otras cosas, no la pandemia en sí, sino el efecto secundario que tuvo, que fue el auge de la virtualización, *fue una oportunidad*. Porque propició intercambios nacionales e internacionales, a menor costo. Escuchar voces de profesores de otros lugares, del mundo, que por ahí no los podías invitar. Eso ayudó y viene para quedarse. Nuestros estudiantes toman cursos y seminarios de otras universidades también. Vamos a tener cada vez más posgrados en red, internacionales, aprovechando las tecnologías, espero (ES N°4).

Se han empezado a dar cursos, se hacen un montón de actividades académicas por Zoom, Skype o Meet. Me parece que el desafío es plantearse *carreras de posgrado a distancia*. Al menos lo tenemos que plantear normativamente y los órganos de acreditación también (ES N°5).

Lo que hizo la pandemia fue cambiar el paradigma de los que no estábamos trabajando con esa modalidad. Pero creo que la pandemia nos hizo, primero, salir a buscar herramientas como se pudiera. Yo creo que el desafío de posgrado

es, para mí, encontrar un sistema mixto, un balance. Creo que el desafío es encontrar sistemas preparados pedagógicamente para llevar adelante las propuestas. Ese podría ser un desafío, una revisión de los órganos de acreditación, de pensar normativas más flexibles (ES N°6)

“La educación remota de emergencia” (Cannellotto, 2020:216), según nuestros entrevistados, en la UNMDP se ha transformado en una oportunidad, sin desconocer las tensiones y dificultades que implicó en términos de acceso a la conectividad, en acondicionamiento de normativas, en inversión digital y de la ausencia de ciertas presencialidades que sostenían la crisis. Los académicos en gestión destacan la necesidad de promover en los órganos de acreditación y evaluación de programas doctorales la posibilidad de ir, en la pospandemia, hacia un sistema mixto: virtual y presencial. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina deberá profundizar los canales normativos para que la virtualización acontecida y la apertura internacional de los programas no sean una excepción, sino un continuo. Una permanencia que se fundará en la mejora pedagógica de la propuesta, en mayor trabajo en red y en mayores flexibilidades de realizar los cursos.

Por último, en varios de los retazos narrativos compartidos también se advierte sobre las consecuencias negativas que en el área social, así como en la de las ciencias más experimentales y exactas, trajo consigo la pandemia en relación con los trabajos en campo, experimentación y resultados de investigaciones. En ese punto, los secretarios destacan la flexibilidad en cuanto a los cronogramas y plazos de entrega que tanto la propia UNMDP como los diversos organismos de ciencia y técnica del país han implementado hasta la fecha.

Reflexiones finales

Afirmamos, al igual que Araujo y Walker (2020:14-15), que:

[...] la credencial de posgrado, en especial el doctorado, en la región, a partir de la década de 1990 fue convirtiéndose en un capital simbólico cada vez más valorado, ya sea como requisito legal excluyente para el acceso a determinadas posiciones o como criterio de distinción en el campo de la Educación Superior.

En Argentina, para el caso específico de los doctorados en ciencias sociales y humanas, si bien se evidencia una marcada expansión en términos de aumento general de los programas y de un incremento sistemático del número de matrículas y de graduados (De la Fare y Rovelli, 2019), el título de doctor tiene:

[...] más incidencia en la carrera de investigador (donde es condición necesaria) que en la carrera académica universitaria, donde extrañamente en nuestro país el doctorado sigue sin ser una condición de acceso e incluso se presenta como minoritario entre los docentes de la universidad (Unzué y Rovelli, 2020:51).

Dichas premisas e hipótesis iniciales son recuperadas en nuestra investigación posdoctoral en curso, la cual se interroga por los vínculos existentes entre la formación del posgrado y el inicio, el desarrollo y la consolidación de la profesión académica argentina. En el artículo que aquí presentamos, recuperamos los primeros hallazgos cualitativos de nuestra investigación a partir de las voces de secretarios de investigación y posgrado de la UNMDP, específicamente aquellos que desempeñan sus funciones de gestión en el área de ciencias sociales y humanas. Indagamos, a partir de sus testimonios, aspectos biográficos de su formación, algunas de las potencialidades y tensiones que las políticas de becas de investigación plantean respecto de la realización de posgrados –doctorados y maestrías– y finalmente recorrimos los principales desafíos que la pandemia por COVID-19 planteó a la formación de posgrado en nuestra universidad.

De los resultados mencionados se desprende que, biográfica y profesionalmente, el doctorado transforma al sujeto que lo atraviesa (Porta, 2018; Flores, 2020). Los viajes emprendidos, el cursado del posgrado en otras universidades, el contacto con sus colegas y otras disciplinas, la convivencia familiar con los estudios doctorales, los vínculos forjados con los directores de tesis y los aportes que el doctorado otorga en materia de investigación y gestión son las principales líneas que se desprenden de las narrativas biográficas compartidas por los entrevistados.

Respecto de las políticas de becas de investigación se refleja que, tanto las otorgadas por el CONICET como por la propia UNMDP, son estímulos potentes para la formación de recursos humanos y la consecución de los

estudios doctorales por parte de jóvenes investigadores. A pesar de ello, las narrativas también plantean, para futuros debates y producciones, los efectos tensionantes que dichas becas poseen respecto de los posgrados y las disciplinas más profesionalizantes o, incluso, para las propias maestrías académicas que también están orientadas a la investigación.

Por último, en el tercer apartado, los académicos en gestión entrevistados recorren los principales desafíos que la pandemia ha planteado en torno a la propuesta curricular de los programas, el formato de dictado de seminario, defensas de tesis, etc. En su mayoría, destacan la extrema virtualización vivida en estos meses como una oportunidad pedagógica e institucional en lo que respecta al nivel de posgrado. Incluso manifiestan una mayor internacionalización de los doctorados. Al mismo tiempo, señalan las problemáticas que el aislamiento produjo en términos de la realización del trabajo de campo, producción de datos empíricos, acceso a la conectividad y la modificación de los tiempos destinados a las investigaciones.

Como señalamos en el cuerpo del presente escrito, asumimos a la formación doctoral no solo desde abordajes sistémicos o estadísticos, sino también desde lo que implica transitarla desde sus cotidianos, recuperando las narrativas biográficas y profesionales de quienes han recorrido la travesía doctoral y han podido vivir en primera persona las particularidades que este itinerario educativo implica. Considerar la formación de posgrado desde estas coordenadas, en donde el retorno al sujeto es indispensable, implica asumir riesgos metodológicos y provocar dislocaciones en el campo de indagación del objeto de estudio. Estamos convencidos de que complementar con metodologías minúsculas (Sanches Sampaio, Ribeiro y De Souza, 2021) los estudios macro-sistémicos en el campo de la formación doctoral con las voces de quienes la transitan cotidianamente, se afectan por lo que allí sucede y construyen conocimiento a partir de esas vivencias biográficas, puede enriquecer futuros debates y potenciar el desarrollo de las investigaciones en torno a la formación doctoral latinoamericana en el área de ciencias sociales y humanas.

Notas

¹ Si bien es cierto que los últimos datos estadísticos disponibles desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, en torno a la matrícula de grado y posgrado co-

rresponden al periodo 2019-2020, y que estos no han sido relevados en el contexto de pandemia, diversos trabajos recuperan las primeras aproximaciones en torno a las estadísticas mencionadas de acuerdo con diferentes contextos universi-

tarios y sus múltiples efectos, principalmente el referido a la enseñanza (Fanelli, Marquina, Rabossi, 2020; Cannellotto, 2020).

² Programa de Estudios Posdoctorales PEP-UNTREF. Proyecto “Formación de posgrado y profesión académica en Argentina. Estudio interpretativo a partir de las biografías de los docentes universitarios”. Doctor: Jonathan Aguirre. Dirección: Dra. Mónica Marquina (UNTREF-CONICET).

³ Desde el proyecto APIKS se aspira enriquecer la comparación con los resultados obtenidos de 2007/2008 en el marco de otro proyecto internacional, denominado CAP (Changing Academic Profession), así como el análisis de los cambios que se han producido en la profesión académica universitaria en el periodo 2008-2009-2018-2019.

⁴ La Universidad Nacional de Mar del Plata cuenta con 10 unidades académicas: Arquitectura, Urbanismo y Diseño; Ciencias Agrarias; Ciencias de la Salud y Trabajo Social; Ciencias Económicas y Sociales; Ciencias Exactas y Naturales; Derecho; Humanidades; Ingeniería; Psicología; y Escuela Universitaria de Medicina.

⁵ Para cada una de las entrevistas se solicitó a los(as) entrevistados(as) que revisaran la transcripción de la misma y enviaran su consentimiento firmado a los efectos de dar validez metodológica y ética al instrumento de investigación.

⁶ El organismo también contempla becas para extranjeros en la misma línea y becas de estancias doctorales y posdoctorales de corta duración en el exterior.

Referencias

- Aguirre, Jonathan (2020) “Profesión, posgrado y pedagogía. La formación doctoral desde el enfoque biográfico-narrativo”, *Revista Communitas*. vol. 4, núm. 7, pp. 218-233.
- Aiello, Martín y Pérez Centeno, Cristian (2010). “La formación de posgrado de los académicos argentinos desde una perspectiva internacional y comparada”, ponencia presentada en el I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior, San Luis, Argentina 7 y 8 de mayo.
- Araujo, Sonia y Walker, Verónica (2020). “El posgrado en la Argentina: la acreditación en perspectiva comparada”, *Integración y Conocimiento*, vol. 9, núm. 1, pp. 11-29.
- Arévalo, Ana y Núñez, Matías (2021). “Narrativa, cuerpo y performatividad”, en L. Porta (coord.), *La expansión biográfica*, Buenos Aires: EUDEBA, pp. 195-225.
- Bolívar, Antonio (2016). “Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto) biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional”. *Revista Internacional de Educación Superior*, vol. 2, núm. 2, pp. 341-365.
- Bourdieu, Pierre (2012). *Homo Academicus*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cannellotto, Adrián (2020). “Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia”, en I Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (coords.), *Pensar la educación en pandemia*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 213-230.
- De la Fare, Mónica y Rovelli, Laura (2019). “Los doctorados en Ciencias Humanas y Sociales en la Argentina y Brasil: políticas, actores y graduados”, ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas “Humanidades entre pasado y futuro”, San Martín, Argentina, 6 a 8 de noviembre.
- Denzin, Norman y Lincoln, Ivonne (2015). *Manual de investigación cualitativa IV: métodos de recolección y análisis de datos*, Ciudad de México: Gedisa.

- Fanelli, Ana; Marquina, Mónica y Rabossi, Marcelo (2020). “Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la COVID-19”, *Revista de Educación Superior en América Latina*, vol 8., núm. 1, pp. 1-8.
- Fernández Fastuca, Lorena (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*, Buenos Aires: Teseo-Universidad Abierta Interamericana.
- Fiorucci, Paula; Suasnabar, Claudio y Rovelli, Laura (2020). “Trayectorias de formación e inserción laboral de doctores en ciencias sociales”, *Investigación Joven*, vol. 7, núm. 2, pp. 501-502. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/InvJov/article/view/11654>
- Flores, Graciela (2020). “La co-formación de la identidad doctoral: reflexiones en torno a mis vivencias”, *Revista de Educación*, núm. 19, pp. 227-241.
- Mancovsky, Viviana (2013). “La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa”, *Revista Argentina de Educación Superior*, vol. 6, núm. 6, pp. 50-71.
- Mancovsky, Viviana y Moreno Bayardo, Guadalupe (2015). *La formación para la investigación en el posgrado*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Murillo, Gabriel (2021). “Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuera público”, en Porta, L. (coord.), *La expansión biográfica*, Buenos Aires. EUDEBA, pp. 113-144.
- Piovani, Juan (2018). “Triangulación y métodos mixtos”, en A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani, *Manual de metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, pp. 437-456.
- Porta, Luis (2018). “Pedagogía doctoral y hábitat sensoriales”, ponencia presentada en el I Simposio sobre Pedagogía Doctoral: Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral, Mar del Plata, 26 y 27 de marzo.
- Porta, Luis (2021). *La expansión biográfica*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Porta, Luis y Yedaide, María (2018). “Pedagogías descoloniales y el tiempo propicio para la re-fundación de las narrativas de género”, *Red de Pensamiento Descolonial*, vol. 15, núm. 1, pp. 253-274.
- Porta, Luis; Aguirre, Jonathan y Borges, Yamile (2020). “Las pedagogía(s) doctoral(es) en clave narrativa. Cartografías biográficas e investigativas en la formación de posgrado”, *Revista de Educación*, núm. 19, pp. 9-16.
- Rodríguez-Gómez, Roberto (2018). “La educación superior en el siglo XXI”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 79, pp. 1015-1022.
- Sanches Sampaio, Carmen; Ribeiro, Tiago y De Souza Rafael (2021). “Estudios con lo cotidiano. Una posibilidad de investigar narrativamente la experiencia educativa”, en L. Porta (coord.), *La expansión biográfica*, Buenos Aires: EUDEBA, pp. 145-166.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2017). *Anuario de estadísticas universitarias 2017*, Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación-Gobierno de la República Argentina.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2018). *Anuario de estadísticas universitarias 2018*, Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación-Gobierno de la República Argentina.
- Suárez, Daniel y Bustelo, Cynthia (2021). “Escritura académica, relatos de experiencia y giro narrativo en el encierro global”, en L. Porta (coord.), *La expansión biográfica*, Buenos Aires: EUDEBA, pp. 81-112.

- UNMDP (2015). *Reglamento de Becas de Investigación. Ordenanza de Consejo Superior nº 1618/15 y modificatoria Ordenanza de Consejo Superior nº 2765/17*, Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- UNMDP (2018). “Planta docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata 2018”, en UNMDP, *Plan Estratégico 2030*, Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Unzué, Martín y Rovelli, Paula (2020). “Expectativas laborales, movilidad e inserción de personas recientemente doctoradas en el área de Ciencias Sociales en Argentina”, *Pensamiento Universitario*, núm. 19, pp. 38-51.
- Wainerman, Catalina (1997). “Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales”, en C. Wainerman y R. Sautu (coords.), *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires: Ediciones de Belgrano, pp. 25-46.
- Wainerman, Catalina (2016). “El desempeño en el nivel doctoral de educación en cifras: ausencia de información y sugerencias para su producción”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 24, núm. 125, pp. 1-25.
- Yedaide, María Marta (2020). “Pedagogías doctorales en escenarios volátiles: dimensiones condicionantes en la composición de una narrativa que las nombre”, *Revista de Educación*, núm. 19, pp. 119-130.

Artículo recibido: 3 de mayo de 2021

Dictaminado: 5 de julio de 2021

Segunda versión: 12 de julio de 2021

Aceptado: 19 de julio de 2021