

## TENSÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

### *TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS*

### *TENSIONS AND CHALLENGES IN THE FORMATION OF RESEARCHERS IN HUMAN AND SOCIAL SCIENCES*

Lucas KROTSCH<sup>1</sup>  
Martín AIELLO<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho procura problematizar as dimensões que estruturam os espaços para a formação de pesquisadores nas ciências humanas e sociais na Argentina, principalmente nos espaços de pós-graduação. O problema central é o fenômeno "tudo menos tese", mas isso coloca em destaque outras considerações, como a formação prévia, as tensões para que a pós-graduação seja mais produtiva em termos de resultados, as propostas curriculares e as estratégias didáticas. Analisar essas dimensões de como os atores envolvidos vão configurando um campo é fundamental tanto para chegar a compreender como se pode produzir teses viáveis, mas de qualidade suficiente, como para contribuir a formar pesquisadores independentes na área e orientar as políticas públicas necessárias para melhorar essa atividade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de investigadores. Educação. Tese. Pós graduação.

**RESUMEN:** *El trabajo procura problematizar las dimensiones que estructuran los espacios para la formación de investigadores en las ciencias humanas y sociales en Argentina, basicamente espacios de posgrados. El problema central es el fenómeno "todo menos tesis" pero esto pone en relieve otras consideraciones, como la formación previa, las tensiones para que los progrados sean productivos en términos de resultados, las propuestas curriculares y las estrategias didáticas. Analizar dichas dimensiones en clave de cómo los actores involucrados van configurando un campo es fundamental tanto para la llegar comprender como se puede producir tesis viables pero de calidad suficiente, como contribuir a formar investigadores independientes en el área, como para orientar las políticas públicas necesarias para mejorar esta actividad.*

**PALABRAS CLAVE:** *Formación de investigadores. Educación. Tesis. Posgrado.*

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Lanús (UNLa), 29 de septiembre 3901, B1832 Remedios de Escalada, Buenos Aires – Argentina. Docente Investigador del Departamento de Planificación y Políticas Públicas. Doctorado en Ciencia Política por la Universidad de Barcelona. Licenciado en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6851-9154> E-mail: [lkrotsch@gmail.com](mailto:lkrotsch@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Mosconi 2736, Sáenz Peña, Buenos Aires, Argentina. Profesor titular regular del Departamento de Ciencias Sociales. Doctorado en Educación por la Universidad de Barcelona. Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4930-1723>. E-mail: [maiello@untref.edu.ar](mailto:maiello@untref.edu.ar)

**ABSTRACT:** *This work aims to problematize the dimensions that structure the spaces for the formation of researchers in the human and social sciences in Argentina, basically postgraduate courses. The central problem is the phenomenon "everything but thesis" which highlights other considerations, such as prior training, tensions for postgraduate studies to be productive in terms of results, curricular proposals and teaching strategies. Analyzing these dimensions in terms of how the actors involved are configuring a field is fundamental both for understanding how to produce viable theses of sufficient quality, useful to train independent researchers in the area, as well as guiding the necessary public policies to improve this activity*

**KEYWORDS:** *Research training. Education. Thesis. Postgraduate.*

## Introducción

La necesidad de que un área educativa se desarrolle pone en tensión los componentes de esta problemática a partir de la necesidad de llegar a un resultado deseable desde un punto de partida desfavorable, que es aquel que genera la necesidad de una política educativa, ya sea a nivel institucional como del sistema. Este es el caso de los posgrados académicos en las ciencias humanas en general y en educación en particular en Argentina. La situación se sintetiza a partir de la baja tradición de formación en investigación en comparación con otras disciplinas, la necesidad de los académicos en obtener el título de maestría y de doctorado, y las configuraciones institucionales y del sistema por asegurar procesos y resultados de calidad. Esto evidencia una serie de vinculaciones en proceso de configuración entre diversos actores: estudiantes de posgrado, docentes, responsables académicos, evaluadores, etc.

Lo que nos proponemos en este trabajo es objetivar dichas tensiones en base a la experiencia que los autores han ido adquiriendo en diferentes espacios de formación doctoral orientada a la producción de tesis académicas, básicamente en educación. Urge salir de planteos reduccionistas que pretenden aislar variables para encontrar causas puntuales a problemas, para nosotros, siempre integrales. }

## Condiciones de partida de la formación de doctores en Ciencias Humanas y en Educación en Argentina

La ley 24521 de Educación Superior de 1995 es aquella que introdujo normativamente la acreditación de posgrados en Argentina a partir de su artículo 46. Estas experiencias habían sido anticipadas por la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) durante la primera mitad de esa década (Marquis, 2009). Los modelos de acreditación de posgrado en ambos momentos toman la

experiencia previa llevada adelante en México y Brasil. Actualmente, la Resolución del Ministerio de Educación que regula nacionalmente la acreditación de posgrado es la n° 160 del año 2011.

La gran diferencia con Brasil es que se acreditan tanto programas profesionales como académicos. Las carreras de posgrado reconocidas son las especializaciones (de 360 horas mínimas de clase), las maestrías (de 540 horas mínimas de clase) tanto profesionales como académicas, y los doctorados (estos últimos sin carga mínima de horas). A su vez, los ciclos de posgrado no están articulados: no se necesita una especialización para realizar una maestría, ni una maestría para realizar un doctorado. Tampoco se acreditan programas de maestría y doctorado en su conjunto, sino cada uno independientemente aunque institucionalmente si se articulen tanto especializaciones con maestrías como éstas con doctorados.

Esto hace que en algunas áreas esté más desarrollado el doctorado y en otras las maestrías y las especializaciones. Por ejemplo, para el año 2013, en las áreas de Ciencias Básicas existían 4929 estudiantes en doctorado, y sólo 1805 y 630 en maestría y especialización respectivamente. Pero en Ciencias Humanas había 5434 estudiantes en doctorados, 10449 en maestrías y 15783 en especializaciones (Fernández Lamarra et al., 2018). Para el campo de las Ciencias Humanas los doctorados habían pasado de 65 en 2003 a 98 en el 2014, teniendo un aumento del matrícula del 27% y siendo el 20% de la demanda total del sistema (Jeppesen et al., 2016). En Educación aún la diferencia es mayor, 1359 estudiantes de doctorado, 4465 de maestría y 11620 de especialización para el año 2013 (Fernández Lamarra et al., 2018).

Para guiar la argumentación partimos de un dato concreto: en Argentina crece sostenidamente la oferta de programas de doctorado. Crece también la demanda pero se mantiene casi constante la tasa de graduación. A su vez, la tasa de graduación es sostenida por los estudiantes becados por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que otorga becas para las carreras científicas: los becarios del CONICET eran el 31% de los estudiantes del 2012, y el 66% de los graduados (Jeppesen et al., 2016). Claramente las Ciencias Humanas en general, y la educación en particular, no tiene un peso importante relativo en el otorgamiento de becas, y su perfil de estudiantes de posgrados profesionales tampoco promueve una mejora. No hay datos oficiales pero se estima que la tasa de graduación de doctorados en Educación ronde entre el 12 y el 15 %.

Por otro lado no contamos en las ciencias humanas con la tradición de formar investigadores incorporándolos a equipos consolidados de investigación. La gran mayoría de quienes se postulan en un doctorado cuentan con experiencia en investigación gracias a haber

terminado una especialización y/o maestría y no por estar o haber participado activamente en uno o varios proyectos de investigación.

Estos datos concretos nos sugieren una serie de problemas que abordaremos a partir de tensiones que nos planteamos objetivar en este trabajo.

### **Los ejes de la problematización para una graduación con calidad en los posgrados académicos en Ciencias Humanas y Educación**

Es importante enmarcar la formación de doctores en educación en el lugar de la investigación y la lógica de producción y reproducción del conocimiento en el sistema educativo. Sin duda que los problemas que encontramos en el doctorado respecto a la formación en investigación y la concepción de ella producción del conocimiento no es propio del nivel. Estamos formados en un esquema en el que se encuentran claramente definidas las funciones de transmisión y producción y quienes son los responsables de las mismas. Esto inclusive se ve, aunque en menor medido, en los estudios de grado donde un número muy reducido de estudiantes tiene la voluntad o logra incorporarse a la función de investigación. El acercamiento masivo es a través de materias metodológicas demasiado teóricas y abstractas por su alejamiento de la práctica efectiva y recurrente.

La discusión si un docente debe investigar o un investigador debe ejercer la docencia es una muestra clara de esta escisión ya consolidada. Inclusive puede apreciarse la misma en los resultados de las investigaciones que se dan en unidades académicas en las que se tiene el modelo de contratación bajo la figura de docente-investigador.

### **El estudiante de doctorado en Ciencias Humanas y en Educación**

Este trabajo no se centra en lo que debería ser la formación de investigadores en términos ideales sino reflexionar sobre problemáticas de lo que son efectivamente los problemas que observamos en programas cuyo objetivo supuesto es brindar este tipo de formación. La defensa de una tesis que hace años era el punto de llegada de una extensa carrera académica hoy es, en la mayoría de los casos, un punto de partida luego de la finalización del grado. Estudiantes son cada vez más jóvenes, no solo con menos experiencia en investigación sino, también y sobre todo vivencial y profesional.

Los títulos valen menos y por lo tanto las instituciones deben generar mayores títulos para iguales resultados históricos. Cada vez más un doctorado no es una opción sino una necesidad para acceder a cargos que antes demandaban certificaciones menores. Por otra parte la creciente figura de docente-investigador como figura de contratación vincula obligatoriamente estas dos funciones: el docente no solo debe enseñar y el investigador no solo debe investigar. Esto hace que proliferen investigaciones donde prima la necesidad de cubrir horas de investigación y docencia en la que prima cubrir horas de docencia como cuestión prioritaria a la voluntad de investigar y a la voluntad de enseñar. Es decir, cada vez más académicos necesitan doctorado más que quererlo. El doctorado los hace más competitivos más allá de si investigan efectivamente o no lo hacen.

Se supone que el grado de autonomía de un doctorando es mucho más alto que el de un estudiante de grado en lo que se refiere a la ayuda que pueda necesitar para llevar adelante positivamente el proceso de certificación del nivel. Los problemas que hoy tenemos respecto a la terminalidad del doctorado y la nueva carrera académica nos obliga a rever este supuesto.

### **El inicio del proceso de formación y la estructuración de los vínculos**

Una vez que el estudiante de doctorado ha ingresado las partes asumen un compromiso. Ambas partes se comprometen a dar lo mejor de sí para el objetivo final, la tesis de doctorado. ¿Pero qué significa esto? Las partes deben tener lo más claro posible que es lo que se espera de la relación. El ingreso estaría dado entonces por un conocimiento compartido de perspectivas de los actores intervinientes respecto a la concreción del fin último, la graduación del estudiante y la certificación por parte de la institución de un postgraduado de su programa. Desde ya que la institución queda comprometida con el ingresante respecto a brindarle el apoyo necesario para alcanzar tal fin de la misma manera que el estudiante también asume un compromiso respecto a la dedicación y esfuerzo que debe realizar.

Para poder apegarnos fuertemente este espíritu se hace necesario tener bien presentes las herramientas con las que se cuenta para los distintos perfiles que puedan tener los estudiantes sean atendidos de forma adecuada en sus necesidades razonables para el nivel. Por necesidades razonables para el nivel entendemos aquellas que justifican el ingreso del estudiante al programa por parte de la institución. Para poner un ejemplo dramáticamente claro: así un programa necesita llegar a un número mínimo de inscriptos para funcionar provocando relajación en el perfil que la institución estima conveniente para el ingreso esto debe estar acompañado por el efectivo convencimiento de quienes gestionan dicho programa que el mismo podrá afrontar el compromiso

necesario para que los que más dificultades presenten tengan el apoyo institucional requerido para cumplir con sus expectativas.

En el caso que no sea la institución la que evalúe los conocimientos necesarios para entrar a un programa de posgrado, se acepta que la certificación de los niveles anteriores da cuenta de dicho conocimiento. Aquí hay dos caminos a seguir en caso que los conocimientos para el desarrollo del programa no sean suficientes: uno es desligarse de los problema del sistema como un todo como si el programa de doctorado no fuera parte de él y que finalmente la culpa sea del dichos niveles anteriores; otra, es asumir que el sistema es “un sistema” y que existen mecanismos o debieran existir mecanismos para subsanar problemas de sus partes. Nosotros coincidimos con esta última postura. Entre otras cosas porque consideramos que la calidad de los investigadores y del conocimiento que estos puedan producir no se puede dar sin una concepción inclusiva respecto a los procesos que llevan a esta formación. Quizá no podamos asumir el reto de incorporar a todo aquel que se quiera incorporar con una acreditación formal requerida por el nivel pero sin consideramos razonable que cuando un postulante es aceptado el compromiso que se asume es en la dirección señalada.

Por otra parte la institución que ha aceptado a un postulante, es decir que lo ha convertido en estudiante del programa, ya tiene una obligación con el respecto a su trayectoria en dicho programa. Es decir que el programa no puede ni debe desentenderse de lo que necesita el estudiante.

La declaración de intenciones finaliza con el comienzo de un programa de doctorado. Allí es cuando las expectativas de los diversos actores se comienzan a retroalimentar produciendo en cada uno efectos diversos. Lo esperado solo puede medirse una vez comenzada la acción si se cuenta con instrumentos que faciliten la reflexión. Docentes, equipos de gestión, estudiantes y los contextos académicos, sociales configuran redes complejas de objetivar interactuando. Pero consideramos que es importante no simplificar fenómenos que son altamente complejos. Es por eso que evitaremos hablar de abandono, fracaso o éxito de los estudiantes, calidad de tal o cual programa o desánimo o entusiasmo de cual o tal docente.

## **El problema de “las metodologías”**

Se suelen señalar cómo los seminarios más complejos aquellos abocados básicamente a la dimensión metodológica de las tesis doctorales. Y es lógico que así sea por varios motivos a señalar y que dependen entre sí:

- La escasa experiencia en investigación con la que generalmente cuentan los aspirantes a título de doctor.

- El lugar que ocupan las metodologías. Se enseña el “cómo” sin haber pulido el problema de investigación, el “qué investigar”. Es decir se piensa generalmente a la metodología como receta para hacer un producto que se desconoce. Esto hace que se haga muy difícil el proceso de autoevaluación continua del doctorando durante el proceso de tesis en el que se va puliendo el objeto de estudio.

- La baja integración entre los seminarios que componen un programa. Es decir que en general se consideran a los seminarios como horas a cumplimentar para poder dar por cumplida la etapa de docencia más que como insumos útiles para el objetivo final en el que la metodología es un elemento central. Es importante comprender que la centralidad no debe aislar los contenidos de las asignaturas metodológicas del “qué se quiere investigar”.

### **La inserción institucional del doctorando**

Una cuestión interesante para reflexionar es la tensión que se da entre el objetivo, supuesto, de una tesis doctoral es decir aportar conocimiento novedoso acerca de una problemática relevante para un campo científico determinado y quién debe aportar dicho conocimiento para poder acreditar el título de doctor. Esta cuestión no está desligada de la poca incidencia que encontramos en el campo de las ciencias sociales y humanas de la inserción previa de los doctorandos en equipos de investigación. Esta inversión en otros campos establece líneas de continuidad entre los proyectos de investigación presentados en forma individual en programas de doctorado y equipos que se encuentran trabajando problemáticas complementarias con dicho proyecto. Es decir, el proceso de investigación doctoral se encuentra en sintonía e integrado dentro de una lógica más amplia. El doctorando en este caso se estaría formando investigando con pares o investigadores con mayor experiencia. De esa relación se desprende un aporte parcialmente individual a ese trabajo conjunto y una acreditación individual que en términos concretos convalida algo más que una capacidad individual. Es decir, que en estos casos efectivamente el programa de doctorado tuvo como meta general conocimiento individualizando y acreditando al que, haciendo su parte específica, demuestra su formación en investigación.

Quienes no han o están siendo formados en equipos consolidados de investigación y tienen poca experiencia en investigación, encuentra en el programa de doctorado su primera gran experiencia en investigación. Y ese primer gran compromiso con la investigación se da en un

espacio académico que tiene como característica el trabajo autónomo y solitario. Aquí nos vemos con una cuestión central: escaso acompañamiento en una tarea en la que se cuenta con poca seguridad y experiencia. A esto se suma que se da por sentado que en estos niveles quien cursa un doctorado debe saber valerse por sí mismo. Pedir ayuda en este nivel no está bien visto pero lo cierto es que es necesario.

## **La escritura académica**

El problema no es solo que escribir sino como escribir lo que se podría decidir escribir. Se suele considerar la escritura académica como algo monolítico y homogéneo pero lo cierto es que no lo es. En un campo bastante promiscuo respecto a la diversidad de perfiles que recibe como aspirantes el problema de la escritura académica se torna aún más complejo. Los campos disciplinares no solo tienen sus conceptos fuertes que son fácilmente identificables como parte de la identidad de dicho campo. Estos cuentan también con estilos de escritura particulares, que un doctorando que proviene de otros campos debe asimilar mínimamente para poder objetivar su argumentación en clave y sintonía con dicho campo. El problema de investigación y el objeto de estudio de una tesis doctoral nunca es pertinente sino dentro de determinados parámetros conceptuales y estilísticos que solo pueden ser reconocidos dentro de un campo problemático determinado. Mientras más alejado el doctorando se encuentra del manejo pertinente de lo que se discute y cómo se discute en dicho campo problemático, más complejo va a ser su desarrollo de tesis. Básicamente el doctorando debe reconocerse en dicho campo problemático antes de ser reconocido en él, que en la mayoría de los casos y cada vez más se da una vez que la tesis ha sido defendida y publicada en forma de artículos independientes o como una única pieza.

Internalizar el estilo propio de un campo o disciplina lleva tiempo, espacios y herramientas pertinentes. Hemos observado que es común comenzar un doctorado y no haber tenido nunca entre manos una tesis doctoral. Es decir que lo que se conoce de lo más importante que se viene a hacer a un doctorado que es a tesis doctoral es muy escaso o nulo. Y en la medida en que avanza el programa no es que tienda a revertirse esta característica. Sin miedo a errar podemos decir que no se acostumbra a trabajar con tesis doctorales como insumos fundamentales en seminarios y talleres, y solo los doctorandos con mayores antecedentes o inserción previa en investigación consideran estos trabajos como insumos relevantes. Es evidente la paradoja aquí.

## Tensión entre descripción, exploración y explicación

Aceptando que en nuestras disciplinas el método experimental implica un grado de complejidad inabordable para un proyecto de investigación de doctorado la mayor tensión se da entre el corte descriptivo, el exploratorio y el explicativo. Si bien en los programas señalados encontramos una fuerte preeminencia de proyectos de corte exploratorio lo cierto es que los resultados de dichos proyectos terminan desdibujando dicho recorte ante el peso de la descripción y la imposibilidad de adentrarse en el análisis del problema de investigación. Los estudios exploratorios terminan dando más peso a la descripción del problema o su identificación que a análisis que permitan ampliar la visión sobre casos proveyendo al campo problemático de nuevas dimensiones y perspectivas para el abordaje de determinadas problemáticas.

La propuesta de seminarios de formación doctoral no logra subsanar estas cuestiones creemos que en gran medida por (entre otras tantas cuestiones):

- La propuesta temática de los seminarios en base a la diversidad de intereses y perfiles de estudiantes. Los mismos estudiantes señalan que necesitan terminar con las exigencias de los seminarios para poder comenzar a preocuparse por la tesis doctoral. Es más difícil encontrar quien señale que los seminarios aportaron a consolidar su proyecto de investigación.

- Los seminarios vienen a llenar vacancias de conocimiento propia de niveles previos de formación y no lo que se podría esperar de un nivel doctoral.

- La propuesta de seminarios a ofrecer mantiene una tensión entre doctores que quieren ofrecer su seminario en un programa de doctorado y tienen capacidad de lobbie para que se ofrezca y las agendas apretadas de quienes pueden ofrecer seminarios ajustados a los requerimientos de los doctorandos

- Los talleres de tesis suelen pensarse, a nuestra manera de ver como lo curricular directamente relacionado con los proyectos de investigación que los seminarios no logran aportar. Sería deseable una mayor articulación entre los seminarios y el objeto concreto de trabajo final. Sabemos que por la heterogeneidad de los estudiantes esto se hace muy complicado pero no deja de ser una observación valida que hace que debamos seguir pensando cómo aplicarla.

El problema de la descripción no es un problema de método ni mucho menos de aproximación epistemológica u ontológica. Es un problema conceptual. Las tesis no arriban a tener la capacidad conceptual necesaria para generar lo que Guba (1989) señala como valor de verdad externo. En general, los análisis de las tesis no pueden trascender el campo, y por lo tanto, la mera descripción de un primer nivel inductivo. La falta de vinculación con el campo conceptual impide

que los análisis se vinculen coherentemente con los conceptos y por lo tanto transferir a otros contextos. Esto se vincula con la siguiente dimensión.

### **Escasa presencia de voz propia**

Una de las problemáticas que probablemente esté fuertemente relacionadas con otras ya señaladas es la poca capacidad de aportar conocimiento del propio doctorando al campo problemático en el que busca insertarse su investigación. Nos encontramos con estados del arte o antecedentes como grandes compendios de autores que dicen lo que quisiéramos decir sobre un tema o problema determinados. Importantes monografías temáticas en la que se carece de la voz de su autor, es decir del doctorando. Pareciera, y esto lo hemos captado sistemáticamente en las entrevistas de tutorías que llevamos adelante los autores de este artículo en diversos programas que se han señalado más arriba, que el doctorando se siente capacitado para decir solo lo que otros dicen mostrando una importante baja autoestima respecto a la capacidad propia de plasmar en análisis posicionamientos propios en base a los autores analizados (sic). Hace tiempo que venimos trabajando respecto a esta problemática intentando empoderar al doctorando, acercándolo a trabajos similares a los que pretende desarrollar, es decir, a tesis ya finalizadas.

### **Sobre los directores de tesis**

La tarea de dirigir no es sencilla y el valor que este trabajo tiene depende de la experiencia que la persona habilitada para esta tarea tenga acreditada como formación de recursos humanos. Generalmente los principales referentes académicos en diversas problemáticas suelen estar abarrotados de obligaciones académicas no siempre bien remuneradas. Es evidente que estos perfiles intentarán buscar o aceptarán a los mejores doctorandos, o al menos a quienes le garanticen que su trabajo no será arduo y en vano.

La experiencia que tenemos nos indica que este perfil señalado es el más solicitado pero no necesariamente el que facilita un mejor desarrollo de investigación hacia el trabajo final de doctorado. Generalmente estos perfiles tienen demasiados compromisos para concentrar esfuerzos en un doctorando que necesita mucha cercanía y apoyo para poder avanzar.

La formación de recursos humanos es uno de los tantos ítems que conforman el curriculum de un académico, por lo que el interés de este respecto a fortalecer ese ítem dependerá de su evaluación respecto al valor que el mismo tenga en el conjunto de obligaciones analizables.

Observamos que contamos con jóvenes doctores con mucha necesidad de dirigir tesis de doctorado a los que les cuesta obtener visibilidad como para ser tenidos en cuenta. Esto sumado a que el “nombre” en la academia cuenta, y mucho. En el imaginario de los doctorandos contar con un “nombre” de peso en la dirección de su trabajo dará espalda al producto final. Es importante siempre relativizar estos preconceptos. La dedicación de este tipo de directores, con “nombre”, a las tutorías suele ser menor que la dedicación de quien necesita comenzar a hacer circular el suyo para incrementar su curriculum y sumar experiencia.

### **Tesis: Evaluadores/tesistas y la defensa**

No es fácil conseguir evaluadores para los trabajos finales. Más complicado aún es conseguir evaluadores pertinentes para los distintos tipos de tesis que se presentan. Si bien existe consenso en que una tesis debe poder ser evaluada por cualquier doctor estamos convencidos que no es lo mejor. Una buena gestión conforma un buen jurado de acuerdo a interlocutores válidos según el campo problemático del trabajo de investigación. Lo cierto es que, como se señaló más arriba no es fácil conseguir evaluadores ya que se trata de un trabajo que en el caso de ser remunerado no lo es en relación a la exigencia del mismo.

Introducimos este ítem en este escrito ya que consideramos que la evaluación es parte del trabajo final del doctorando. Un buen aporte de los evaluadores al arduo trabajo que desarrollo el tesista hasta ese momento debe ayudar a la calidad de ese producto final llamado tesis si el objetivo o uno de los objetivos de ese trabajo es generar conocimiento innovador y pertinente en un campo problemático determinado.

Se señaló como problema no trabajar desde el comienzo del desarrollo de tesis con tesis terminadas para incorporar la lógica de “a lo que se debería parecer el trabajo final que debo realizar”. De la misma manera podemos señalar la poca costumbre de asistir a defensas de trabajos del mismo nivel. Conocer el espacio de defensa oral de una tesis doctoral implicaría llegar a ese espacio medianamente habituado al mismo y anoticiado de que se pone en juego.

## **Experiencias de gestión exitosas ante algunas de las tensiones señaladas.**

Los autores de este artículo junto a otros compañeros venimos trabajando en diversos dispositivos. Compartiremos aquí nuestra experiencia con uno de ellos. En el año 2007 se aprueba según resolución la creación del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (PIDE). Se trata, en su origen, de un Programa de Doctorado compartido por dos universidades nacionales, la Universidad Nacional de Lanús (UNLA) y la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). En el año 2012 se sumará la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), y fue acreditado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria por la resolución n°: 329/13. Tiene una modalidad presencial y se realiza una convocatoria para el ingreso cada dos años, es decir se trata de una cohorte cerrada cada dos años (la primera cohorte comienzo en 2008). Se hacen entrevistas previas a los interesados en la que se evalúa su perfil. Se organiza curricularmente con seminarios obligatorios de corte teórico con dos específicamente metodológicos y dos seminarios optativos. Durante los dos años que dura la cursada de estos seminarios se llevan adelante ateneos en los cuales los estudiantes tienen la posibilidad de trabajar conjuntamente pero poniendo el acento en su propio proyecto de investigación.

Este programa no deja de tener los problemas propios del nivel, de hecho gran parte de las problemáticas observadas en este trabajo surgen de la propia experiencia en este programa (sin desconocer, desde ya, la situación del nivel a escala nacional, regional y global). Es por este motivo que en el año 2012 se pone en marcha el *Ámbito de Desarrollo de Tesis (ADT)*. Se trata de un espacio abierto permanentemente a los estudiantes de cualquier cohorte y en cualquier estado del desarrollo de su trabajo de investigación. La particularidad de este espacio es que está abierto a problemas, en el amplio sentido del término. Se trata de un lugar de escucha e intercambio donde el principal objetivo responde a la pregunta: *cómo podemos destrabar una situación problemática?*

Se supone que el grado de autonomía de un estudiante de doctorado es alto en relación con el que tienen los mismos en otros niveles del sistema. Lo real es que el supuesto no puede más que considerarse como tal, un supuesto. Respondiendo al compromiso mutuo implícito al ingreso del estudiante al programa y a la importante heterogeneidad de perfiles respecto a su formación previa el programa ofrece un espacio de escucha permanente y respuestas en consecuencia. Desde ya que cualquier buena intención tiene límites pero el ADT es valorado muy positivamente por la gestión y los estudiantes.

En dicho espacio abrimos una dimensión afectiva como parte importante a considerar como parte de las condiciones de producción de una tesis doctoral. Los sujetos no pueden ser abandonados a una supuesta o deseable autonomía en un determinado nivel de formación. Lo cierto

es que cualquier estudiante de cualquier nivel lo es también fuera de los espacios específicos de formación como dentro de estos espacios el estudiante también es el sujeto que transita otros campos. El ADT recibe a ese ser completo y lo reconoce en su nivel y con su subjetividad a cuestas.

Reconocemos como acciones concretas de este espacio:

- Escuchar
- Darle valor a los temores para poder trabajar con ellos
- Valorizar la experiencia obviando su valor o desvalor académico proponiendo que mejor que una hoja en blanco es una memoria del proceso que se vive para llegar a una tesis.

- Ante un comentario como “tenía este tema y llegue hasta acá sin poder problematizarlo...pero ahora me doy cuenta que por allí no era”. Respuesta: “Pone en palabras el <<ahora me doy cuenta>> volviendo a lo que dejas atrás y ponelo por escrito”. Indaga el proceso que te llevo de un punto al otro”. A veces este tipo de cuestiones pueden ser vistas como absurdas o no acordes a este nivel tan sacralizado. Lo cierto es que si surge esta observación o la manifestación de cierta “vergüenza”, trabajamos con ella.

- Asesorar en caso de ausencia de director/a en la orientación de perfiles más deseables en base al perfil del doctorando, el tipo de trabajo que quiere realizar y el campo problemático en el que buscará insertarse.

- Cuando los trabajos están avanzamos hacemos de “abogados del diablo” tratando de ponernos en el lugar del evaluado

- Brindar asistencia teórica y metodológica puntual.
- Acompañar.

### **La culpa no es (sólo) del doctorando - a modo de cierre**

Es común escuchar que es el doctorando el que no sabe, el que no puede, el que tarda siglos en terminar la tesis o finalmente abandona. Pero en realidad y en todo caso, fue el programa el que lo acepto como estudiante y que, en muchos casos gracias a su postulación dicho programa pudo alcanzar un número de inscriptos suficiente para que la institución considere que puede abrirse una nueva cohorte. El programa asume un compromiso por lo que pasa a ser partícipe necesario de los resultados o trayectoria del estudiante. Cuando un sujeto se convierte en un estudiante, entonces, se celebró un compromiso. Un compromiso que reparte y coparticipa responsabilidades. Wainerman (2018) sintetiza bien una serie de problemas del lado del estudiante de doctorado de la siguiente manera,

En un medio (en particular en ciencias sociales) en el que <<se hace como que>> se sabe lo que es una tesis, cómo se manejan banco de datos bibliográficos para elaborar estados del arte que permitan saber cuál es el conocimiento acumulado en el que se propone investigar, en el que no se sabe qué es y cómo se elabora un proyecto de investigación, en el que se confunden objetivos de investigación con objetivos de políticas o de resolución de problemas locales, puntuales, en el que no se sabe articular marco teórico con los objetivos y con el diseño de investigación, en el que se confunden descripción y explicación, en el que no se sabe qué es el genero textual tesis y cómo se produce, en el que es escasa la socialización académica, es decir, el conocimiento de las reglas, normas y valores de la academia (respetar la autoría de las fuentes, conocer los roles que se juegan en jornadas y conferencias, el manejo del tiempo de exposición, agradecimiento a los tutores, a las instituciones secantes y subsidiarias, etc.), se desconoce que existen y cuáles son las instituciones nacionales y extranjeras a las cuales solicitar subsidios, y cómo relacionarse con colegas de dentro y fuera del país para formar redes de trabajo, es difícil alcanzar los estándares de doctorados de buen nivel que sean eficientes en la producción de investigadores (WAINERMAN, 2018, p. 257).

Lo que falta aquí, según nuestro criterio, es la contraparte institucional. Abogamos por un abordaje relacional de la problemática. Es decir, nada de esto sería posible sin programas en los que se hicieran visibles dichos problemas. La institución es parte del contexto en él se objetivan problemas, es decir dónde los problemas emergen. Consideramos que no hay otro camino que considerar de forma compleja las condiciones de producción en la que la formación de investigadores se acredita.

Es probable que las condiciones actuales del nivel inviten a pensar en actualizaciones importantes. Es una realidad, por ejemplo, la demanda cada vez más notable de doctorados profesionalizantes. Sin duda responde, esta tendencia, a buena parte de los perfiles que actualmente cursan estudios en este nivel.

## REFERÊNCIAS

FERNÁNDEZ LAMARRA, N., PÉREZ CENTENO, C., AIELLO, M.; MARQUINA, M. **La Educación Superior Universitaria Argentina: situación actual en el contexto regional**. Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2018.

GUBA, E. G. Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A. P. (Orgs.). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1989.

JEPPENSEN, C. *et al.* La formación de doctores en Argentina: avances y desafíos desde la perspectiva CONICET. **Revista Argentina de Educación Superior**, Año 8, Número 12 / 149-173, junio 2016.

MARQUIS, C. Posgrados y Políticas Universitarias. Consideraciones sobre el caso Argentino. **Revista Argentina de Educación Superior**, Año 1, Número 1 / 36-56, noviembre 2009.

WAINERMAN, C. Los doctorados en Argentina: crecimiento y desempeño. En: Barsky, O [*et al.*]. **La Ley de Educación superior: impactos, desafíos e incertidumbres**. Ciudad de Buenos Aires, Teseo, 2018.

### Como referenciar este artigo

KROTSCH L.; AIELLO, M. Tensões e desafios na formação de pesquisadores em ciências sociais e humanas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1847-1861, out., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.3.12767

**Submetido em:** 25/03/2019

**Revisões requeridas:** 22/04/2019

**Aceito em:** 17/05/2019

**Publicado em:** 30/08/2019