

Revista Mexicana de
**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

SECCIÓN TEMÁTICA

*Formación e inserción de personas doctoradas
en ciencias sociales y humanas en América Latina*

2021.4

VOLUMEN XXVI NÚM. 91

octubre-diciembre



La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* es una publicación del
CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC
t y f +52 (55) 3089 2815 • +52 (55) 5336 5947
comie@comie.org.mx • <http://www.comie.org.mx>

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* está incluida en: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT; Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); Scientific Electronic Library On-Line (SciELO); DIALNET; Catálogo de Publicaciones Seriadas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Catálogo Comentado de Revistas Mexicanas sobre Educación (CATMEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias y Humanidades (CLASE); Biblioteca Digital de la Organización de Estados Americanos; Directory of Open Access Journal (DOAJ); Hispanic American Periodicals Index (HAPI); International Consortium for the Advancement of Academic Publication (ICAAP); EBSCO; ProQuest Information and Learning; PublindeX; Qualis/CAPES; Scopus (Elsevier, B.V.); SciELO Citation Index-Web of Science; European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

La RMIE está disponible en acceso abierto en la página: <http://www.comie.org.mx/revista.htm>
Todos sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.

Los artículos firmados no reflejan necesariamente los criterios del COMIE
y son responsabilidad exclusiva de los autores.

Directora: Guadalupe Ruiz Cuéllar / guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com

Editora: Elsa Naccarella / naccarella@gmail.com

Edición y formación tipográfica: Guadalupe Espinosa

Traducciones al inglés: Trena Brown / brown.trina@gmail.com

Revista Mexicana de Investigación Educativa, revista trimestral, septiembre de 2021.
Editora responsable: Elsa Naccarella. Número de certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2005-072712073900-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 13230. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10803. ISSN: 1405-6666; ISSN-e: 25942271. Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. *Imprenta:* Composición y Negativos Don José, Ganaderos 149, colonia Valle del Sur, CP 09819, Ciudad de México, México. *Distribuidor:* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro, Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. Tiraje: 100 ejemplares.

CONTENIDO

RMIE, OCTUBRE-DICIEMBRE, 2021, VOLUMEN 26, NÚMERO 91
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

Un editorial misceláneo 991-997
Guadalupe Ruiz Cuéllar

SECCIÓN TEMÁTICA

Coordinada por Mónica de la Fare, Laura Rovelli y Martín Unzué

PRESENTACIÓN TEMÁTICA

Formación e inserción de personas doctoradas en ciencias sociales
y humanas en América Latina 999-1005
Mónica de la Fare, Laura Rovelli y Martín Unzué

INVESTIGACIÓN TEMÁTICA

Movilidad académica internacional y formación doctoral.
Un acercamiento desde la visión de los coordinadores(as) 1007-1033
Leslie Adriana Quiroz Schulz y Ducange Médor

La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales.
Narrativas de académicos(as)
de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina 1035-1059
Jonathan Aguirre y Luis Porta

La pedagogía doctoral: una mirada al ecosistema
de formación en tres programas doctorales en Perú 1061-1086
Carmen Diaz-Bazo

Trayectorias académicas y laborales de personas doctoradas
en ciencias sociales y humanidades. Evidencia para Uruguay 1087-1121
Luciana Méndez, Adela Pellegrino, Sofía Robaina y Andrea Vigorito

Sentidos e innovaciones sobre el acompañamiento tutorial
en la formación doctoral 1123-1142
Amparo Novoa Palacios y Johann Pirela Morillo

Mercado laboral local y demandas de internacionalización de doctores(as)
en ciencias sociales en Argentina 1143-1166
Sergio Emiliozzi y Martín Unzué

Trayectorias de inserción laboral de personas doctoradas
en ciencias sociales en Argentina 1167-1191

María Agustina Zeitlin

Experiencias del tránsito del doctorado al empleo:
estudio fenomenológico en programas doctorales privados en México 1193-1215

Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez y Monserrat Bravo-Delgado

Economía del conocimiento y formación de doctores(as)
en ciencias sociales: reflexión desde el caso chileno 1217-1244

Julio Labraña, Katherine Ognio y Rodrigo Sion

APORTE DE DISCUSIÓN TEMÁTICO

Mutar sin retroceder: formación e inserción doctoral en transición
hacia la educación superior en pospandemia 1245-1266

Laura Rovelli y Mónica de la Fare

RESEÑA TEMÁTICA

Bastidores da pesquisa em instituições educativas, coordinado
por Mónica De la Fare, Laura Rovelli, Marcelo Oliveira Silva y Daniela Atairo 1267-1279

Laura Bauermann

INVESTIGACIÓN

¿Quién ajusta las tuercas y tornillos?
Formación profesional y empleos en la trama automotriz argentina 1281-1311

Miguel Alfredo y Ana Miranda

Problemas realistas de división con resto.
Un estudio sobre las estrategias en educación primaria 1313-1339

Cristina Zorrilla, Pedro Ivars y Ceneida Fernández

DOSSIER

Los libros de texto gratuitos en la RMIE 1341-1343

TABLE OF CONTENTS

RMIE, OCTOBER-DECEMBER, 2021, VOLUME 26, NUMBER 91

ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- A miscellaneous editorial* 991-997
Guadalupe Ruiz Cuéllar

THEMATIC SECTION

Coordinated by Mónica de la Fare, Laura Rovelli & Martín Unzué

THEMATIC PRESENTATION

- Education and employment of holders of doctoral degrees
in the social and human sciences in Latin America* 999-1005
Mónica de la Fare, Laura Rovelli & Martín Unzué

THEMATIC RESEARCH

- International Academic Mobility and Doctoral Programs.
An Approach from the View of Coordinators* 1007-1033
Leslie Adriana Quiroz Schulz & Ducange Médor
- Doctoral Education from Biographical and Professional Coordinates.
Academic Narratives
from Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina* 1035-1059
Jonathan Aguirre & Luis Porta
- Doctoral Pedagogy: A View of the Educational System
in Three Doctoral Programs in Peru* 1061-1086
Carmen Diaz-Bazo
- Academic and Employment Trajectories of Individuals
with Doctoral Degrees
in the Social Sciences and Humanities. Evidence for Uruguay* 1087-1121
Luciana Méndez, Adela Pellegrino, Sofía Robaina & Andrea Vigorito
- Meanings and Innovations in the Advisory
Support of Doctoral Programs* 1123-1142
Amparo Novoa Palacios & Johann Pirela Morillo
- Local Labor Market and the Demands of Internationalization
of Doctoral Degrees in Social Sciences in Argentina* 1143-1166
Sergio Emiliozzi & Martín Unzué

Employment Trajectories of Holders of Doctoral Degrees
in the Social Sciences in Argentina 1167-1191

María Agustina Zeitlin

Experiences in Transitioning from Doctoral Degrees to Employment:
A Phenomenological Study of Doctoral Programs
in Private Universities in Mexico 1193-1215

Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez & Monserrat Bravo-Delgado

The Knowledge Economy and Doctoral Education
in the Social Sciences: A Reflection from Chile 1217-1244

Julio Labraña, Katherine Ognio & Rodrigo Sion

THEMATIC CONTRIBUTION

Mutation without Retrocession: Doctoral Education and Employability
in Transition to Higher Education in Post-pandemic Times 1245-1266

Laura Rovelli & Mónica de la Fare

THEMATIC BOOK REVIEW

Bastidores da pesquisa em instituições educativas, coordinated by
Mónica De la Fare, Laura Rovelli, Marcelo Oliveira Silva & Daniela Atairo 1267-1279

Laura Bauermann

RESEARCH

Who Tightens the Nuts and Bolts?
Professional Training and Employment
in Argentina's Automotive Industry 1281-1311

Miguel Alfredo & Ana Miranda

Realistic Division Problems with a Remainder:
A Study of Strategies in Elementary Education 1313-1339

Cristina Zorrilla, Pedro Ivars & Ceneida Fernández

DOSSIER

Free Textbooks on the RMIE 1341-1343

UN EDITORIAL MISCELÁNEO

GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR

Formación e inserción de personas doctoradas en Ciencias Sociales y Humanidades en América Latina

El número 91 cierra el volumen de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* correspondiente a 2021. Es el último temático que en su momento eligió el Comité Editorial al valorar las diferentes propuestas recibidas tras la publicación de la convocatoria respectiva en 2019. De acuerdo con los términos de ésta, las propuestas debían reunir ciertas características: su contribución potencial a la discusión de problemas educativos contemporáneos; un respaldo colectivo sólido, bajo el liderazgo de uno o más investigadores reconocidos en el campo en que estuviese inscrita la propuesta y con capacidad de convocatoria a la participación de los grupos, investigadores e instituciones con mayor experiencia e impacto en aquél, y la inclusión de los diversos tipos de colaboraciones que admite la revista.

Como pudieron apreciarlo nuestros(as) lectores(as), los otros tres temáticos abordaron temas que ya habían sido tratados de alguna forma en números anteriores: las políticas de formación docente, la educación para la sustentabilidad y el cambio climático y la formación de los jóvenes de la educación media superior para el trabajo. En el número actual, la propuesta que hicieron las(os) coordinadoras(es) dejaba ver un campo de estudio que no se había abordado antes en la RMIE, al menos no en la forma de un temático. Una revisión de las publicaciones previas deja ver que hace veinte años la revista dedicó el número 11, coordinado por Manuel Gil Antón, al tema de *Los académicos*. Siendo la carrera académica el espacio digamos

Guadalupe Ruiz Cuéllar: Investigadora de la Universidad de Aguascalientes, Departamento de Educación. Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, 20131, Aguascalientes, Ags. México. CE: guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com

natural para la inserción de las personas con estudios de doctorado, éste es quizá el mayor acercamiento al tema del presente número, por cuanto convergen algunas perspectivas de análisis. Algunos artículos más, dispersos a lo largo de los años, han tocado materias relativamente cercanas a las del presente número, una cantidad mayor en relación con el mercado académico, la incorporación y promoción, las trayectorias académicas en diferentes instituciones y contextos; pocos artículos han abordado aspectos relativos a la formación a nivel doctoral.

En este contexto, la conjugación de los dos elementos del temático, formación e inserción laboral –específicamente de personas recientemente doctoradas en América Latina– resulta por demás pertinente, tanto desde la óptica de las problemáticas a que se refieren, como de la producción de conocimientos sobre ellas. En esta última línea, Mónica de la Fare, Laura Rovelli y Martín Unzué señalan en la presentación “... es posible afirmar que los doctorados comienzan a ocupar un espacio mayor en la agenda de investigación, con la consecuente ampliación de temas que abordan”. Esto es, estamos ante un tema actual en proceso de expansión que requiere sin duda de importantes esfuerzos de generación de conocimiento tanto sobre los procesos de formación a nivel doctoral, habida cuenta de todos los desafíos que conlleva y la presumible heterogeneidad en las experiencias que tienen lugar en diferentes instituciones y programas,¹ como de las circunstancias en que se produce la inserción en el campo laboral.

En cuanto a los problemas subyacentes, las(os) coordinadoras(es) de la sección temática dan cuenta también de un hecho de suma relevancia, particularmente en el contexto mexicano hoy en día, apuntan: “... se identifica que las posibilidades de crecimiento y consolidación de este nivel están fuertemente influidas por la orientación de la política de los gobiernos nacionales, con repercusiones en la prioridad asignada a la universidad y a la ciencia en el desarrollo nacional, incluido el lugar otorgado a la formación doctoral en ese conjunto más amplio de acciones”.

En México, el crecimiento y diversificación de la oferta formativa a nivel doctoral ha resultado, desde luego, de la propia iniciativa de las instituciones de educación superior y centros de investigación, que en todos los campos del conocimiento han ido consolidando opciones de formación para la investigación en ellos. Los apoyos que a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) ha dado el gobierno federal a través de becas para estudiantes, e incluso, en algunos momentos, de recursos para las

instituciones, han sido decisivos para favorecer la creación y permanencia de posgrados de calidad académica reconocida. Con cambios no menores, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) continúa, ahora con un nuevo nombre, Sistema Nacional de Posgrados (SNP). En un sentido más amplio, el desarrollo de la investigación científica en México ha sido posible gracias a los recursos públicos invertidos en el sistema nacional de ciencia y tecnología. No obstante, los espacios y proyectos para realizarla, los fondos para financiarla y para crear oportunidades de empleo para las y los doctores que a lo largo de los años se han venido formando en el país o en el extranjero hoy enfrentan escenarios de incertidumbre, por decir lo menos, que hacen aún más pertinente la investigación en el campo que ahora se aborda en este temático de la RMIE.²

Los Libros de Texto Gratuitos (LTG) en la RMIE

El 30 de agosto del presente año inició el ciclo escolar 2021-2022 para la educación básica en México. Ello ocurrió tras año y medio de implementar, como muchos otros países, una “estrategia remota de provisión de los servicios educativos” (Unicef, 2021), y en medio de un amplio debate sobre la conveniencia o no de regresar a la presencialidad, y las condiciones en que, en todo caso, esto debía ocurrir. Finalmente, con diversas variantes a nivel local, las y los niños y jóvenes atendidos por las instituciones de educación preescolar, primaria y secundaria volvieron a las aulas; los de nivel medio superior y superior, en escenarios también distintos, según el subsistema o la institución, ya lo habían hecho antes en la mayoría de los casos.

Los argumentos a favor del regreso a la educación presencial son de sobra conocidos: la preocupación por el impacto de la pandemia (y el confinamiento en los hogares y la educación a distancia que en ese contexto se tuvo que implementar) en los aprendizajes de las y los estudiantes; la constatación del incremento del abandono escolar en todos los niveles educativos (INEGI, 2021) y la previsible dificultad para recuperar a las y los niños y jóvenes que dejaron sus estudios; la preocupación por su bienestar emocional, tras lo que evidentemente era ya, un largo periodo de encierro, con la consecuente falta de interacción con sus pares y, más lamentable aún, el incremento de la violencia en los hogares, fenómeno ante el cual, las escuelas, como se sabe, pueden ofrecer espacios de seguridad.

Del otro lado, las razones bien fundadas de preocupación tienen que ver, de manera fundamental con la falta de certeza sobre la existencia

de condiciones óptimas para garantizar la seguridad de las y los niños y adultos en las escuelas (infraestructura, equipos, servicios, suministros sanitarios). Recientemente y haciendo referencia a los datos recabados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), Rodríguez Gómez (2021) traía a colación los importantes problemas de infraestructura identificados en todos los niveles de la educación básica y la media superior: “En suma: de las 154 mil 505 escuelas o planteles de México (primaria, secundaria y media superior), de carácter público o privado, 14.7% no cuenta con electricidad; 44.4% carece de computadoras para propósitos pedagógicos; 61.5% no tiene conexión a internet; 28.2% no cuenta con agua potable; 32.5% adolece de servicio de lavado de manos y 11.7% no cuenta con sanitarios, ni para docentes ni para alumnos”. A ello habría que agregar el asunto, no menor, de la provisión de los suministros de limpieza para mantener las condiciones de higiene necesarias, y la adecuada implementación de los filtros de acceso y permanencia.³

En el inicio de este nuevo ciclo escolar de la educación básica confluyeron, junto con las medidas a tomar para proteger la salud de estudiantes y docentes, las acciones que configuran el ritual ya conocido: el trabajo de organización y planeación escolar, así como el de formación y actualización de los maestros, con especial énfasis hoy en día en la dimensión relativa al uso de las tecnologías de la información y la comunicación; el aprovisionamiento de los materiales necesarios para el desarrollo del trabajo educativo, entre ellos, los de carácter tecnológico y, como un insumo fundamental, los Libros de Texto Gratuitos (LTG). Para llegar al punto de mi interés permítaseme una muy breve digresión.

En el marco de las reformas que cada cierto tiempo experimentan los sistemas educativos, las curriculares ocupan un lugar central. En México, a lo largo del tiempo, el currículum de la educación básica ha sido objeto de reformas que han implicado tanto la ampliación de los contenidos como su reformulación conforme a conceptos como contenidos básicos, aprendizajes esperados, competencias y aprendizajes clave, en un proceso que ha supuesto tanto la complejización de los contenidos como la formulación de metas de aprendizaje más ambiciosas, acordes con las exigencias de la sociedad del conocimiento, y que se ha traducido en el incremento de los años de escolarización que se consideran indispensables para toda la

población (Martínez Rizo, 2018). Asimismo, los enfoques de enseñanza, al menos en los planes y programas de estudio han experimentado modificaciones, congruentes en lo general, con las tendencias mundiales de cambio en la materia.

Las reformas educativas, y las curriculares en especial, enfrentan grandes desafíos. Por un lado, requieren, tan sólo en el orden de las condiciones necesarias mínimas para su implementación, de formación y actualización de los actores que habrán de llevarlas a cabo, centralmente las y los docentes; por otro, materiales de apoyo para la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En México, los LTG constituyen un material fundamental para este propósito. La investigación en la materia ha mostrado que son los libros, más que los planes y programas, los que guían el trabajo de los profesores. Desde otra óptica, y habida cuenta de las profundas desigualdades socioeconómicas y educativas que caracterizan estructuralmente al país, los LTG son en muchos hogares, el único material de lectura disponible.

Su importancia es pues evidente. No sorprende que, desde diferentes perspectivas, con distintos propósitos y acotando de múltiples formas su estudio, los LTG constituyen un objeto de conocimiento que ha sido abordado por especialistas de variadas disciplinas. La RMIE a lo largo de su historia ha sido un espacio para la difusión de textos –artículos de investigación, sobre todo– que dan cuenta de ese mosaico de aproximaciones.

Hace algunos meses la Secretaría de Educación Pública anunció que los LTG serían objeto de un proceso de rediseño que generó varias polémicas y suscitó inquietudes fundadas sobre lo que se podría lograr, por el tiempo que se preveía invertir en esta tarea; por el mecanismo anunciado, que no dejaba ver cómo se alcanzaría la necesaria coordinación entre todos los involucrados; por la formación brindada a los participantes, que parecía insuficiente; por la acción misma, no precedida como lo indicaría la secuencia lógica de un proceso de esta naturaleza; por la revisión del plan y programas de estudio; y finalmente, y no por ello de menor importancia, por la expectativa de que el trabajo fuese realizado sin mediar retribución alguna. Hoy, el ciclo escolar 2020-2021 empezó con una parte de los LTG rediseñados y una nueva convocatoria abierta para la “innovación” de los correspondientes a primero y segundo de primaria.

Por ello y en este contexto nos parece de la mayor relevancia poner a disposición de los sectores interesados los documentos relativos a la investigación sobre los LTG publicados en la RMIE, mediante un dossier que

contiene los vínculos a aquéllos. En la historia de la RMIE se han publicado dos números en torno a estos materiales: en 2001 el temático *Los libros de texto gratuitos*, coordinado por María del Carmen Larios, y en 2011 el número titulado *Claroscuros de los libros de texto gratuitos mexicanos a medio siglo de su aparición*, coordinado por Rebeca Barriga. Como es natural, estos números concentran la mayor cantidad de documentos publicados; pero, en otros momentos, y salvo un periodo entre 2014 y 2017, el tema ha sido recurrente. En medio de procesos de cambio, ya sea de los libros de texto o de otros recursos y procesos involucrados en la operación de los sistemas educativos y sus instituciones, en las prácticas de sus actores, los aportes de la investigación educativa no deberían ser ignorados; aunque es sabido que la relación entre investigación y práctica y toma de decisiones no es inmediata ni necesariamente tersa, no puede obviarse su aporte. Por ello, se antoja por demás relevante abordar el estudio sistemático de los nuevos materiales disponibles en las aulas del país.

Un ciclo más que concluye...

Concluimos 2021 con avances claros para el siguiente año. Por un lado, para la conformación de lo que será el volumen XXVII de la RMIE a través de los cuatro números que habrán de publicarse. Por otro, con proyectos de renovación que esperamos pronto poder compartir y que cuentan con el decidido apoyo de sus renovados órganos editoriales. Agradezco a sus integrantes, a quienes todavía colaboraron en ellos en los primeros meses de 2021 como a quienes se sumaron oficialmente a partir de agosto, su compromiso con la revista. Desde luego también, a autores(as), dictaminadores(as) y lectores(as), todos tan necesarios para que un proyecto como este siga siendo un espacio para la difusión de los resultados de la investigación educativa que se produce en México y otros países de habla hispana. Un agradecimiento muy especial a las y los exdirectores de la RMIE; las conversaciones con ellos para dar forma a la serie de entrevistas que fue compartida por el COMIE a lo largo del año representaron, en lo personal, una muy valiosa oportunidad de resignificar el trabajo que, desde la dirección de la RMIE trato de realizar. Otro más al Comité Directivo del Consejo y a su Secretaría Técnica por los apoyos que en todo momento en que ha sido necesario, nos han brindado. Y finalmente pero no menos importante, mil gracias a Elsa Naccarella y Guadalupe Espinosa por su entrega y profesionalismo en la tarea que realizan día a día, pero también, por su amistad.

Notas

¹ Moreno Bayardo en un trabajo publicado en la RMIE en 2007 ya señalaba que, contra la creencia extendida de que quien sabe investigar sabe también formar investigadores –cometido fundamental de los programas de doctorado–, los hallazgos de su investigación muestran que no siempre ocurre así, y que los formadores de nuevos investigadores enfrentan de suyo la necesidad de formarse para la tarea (Moreno Bayardo, 2007).

² En el género periodístico, son relevantes contribuciones como las de Roberto Rodríguez Gómez, “Conacyt pierde relevancia” (*Educación Futura*, 24 de octubre de 2020); Alejandro Canales, “Becas al extranjero en caída libre” (*Campus Milenio*, núm. 909, 22 de julio de 2021); Olivia

Gall, “Gobernanza, ciencia y tecnología diálogos entre científicos y congresistas” (*Nexos. Distancia por tiempos*, 1 de septiembre de 2021), o de Susana Quintanilla, “SNI en vilo” (*Educación Futura*, 17 de agosto de 2021).

³ Para cuando escribo este editorial, en México las escuelas de educación básica tienen apenas unas semanas de haber regresado a clases presenciales y no parece haberse registrado un número significativo de contagios de COVID-19 en esos espacios; los reportes indican la ocurrencia de casos aislados. Sin embargo, seguramente tendrá que transcurrir más tiempo para valorar la medida en que se pudo garantizar el regreso seguro a las escuelas.

Referencias

- INEGI (2021). *Encuesta para la medición del impacto Covid-19 en la educación (ECOVIED-ED). Presentación de resultados*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Martínez Rizo, Felipe (2018). “¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? A propósito de las nuevas reformas a la educación básica mexicana”, *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 159, pp. 162-176.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2007). “Experiencias de formación y formadores en tres programas de doctorado en educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 561-580.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2021). “Infraestructura para el retorno a las aulas: un tema crítico”, *Educación Futura*, 31 de agosto de 2021. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/infraestructura-para-el-retorno-a-las-aulas-un-tema-critico/>
- Unicef (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas*, Panamá: Oficina Regional de Unicef para América Latina y el Caribe. Disponible en: https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf

FORMACIÓN E INSERCIÓN DE PERSONAS DOCTORADAS EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS EN AMÉRICA LATINA

MÓNICA DE LA FARE / LAURA ROVELLI / MARTÍN UNZUÉ

América Latina evidencia una expansión importante de las carreras de posgrado en países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. Aunque con diferencias en cada caso nacional, se trata de un proceso que se intensifica a mediados de la década de 1990 y en los años 2000 en el caso de los doctorados, como indican estudios sobre el tema.¹ Esa tendencia se asocia a tres factores clave vinculados a las políticas públicas para el sector: apoyo a la formación doctoral, principalmente a través de becas nacionales provenientes de los organismos de gobierno de la educación superior y/o de los sistemas científico-tecnológicos; institucionalización de regulaciones basadas en dispositivos nacionales de evaluación de la calidad educativa, con avances en los procesos y procedimientos de acreditación, evaluación de la calidad y categorización de programas, que posibilitaron la institucionalización de una cultura evaluativa para el doctorado; y estrategias de internacionalización promovidas –con distintas intensidades en cada caso nacional– por las instituciones de educación superior y las políticas de evaluación y fomento, que las consideran un requisito para la excelencia académica. También ocupan un lugar central en ese proceso la historia de

Mónica de la Fare: investigadora de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Educação. Av. Ipiranaga, 6681 (CEP 90619-900), Porto Alegre/RS, Brasil. CE: monica.fare@pucrs.br

Laura Rovelli: investigadora de la Universidad Nacional de La Plata, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Ensenada, Provincia de Buenos Aires Argentina. CE: laurarovelli@gmail.com

Martín Unzué: investigador de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: unzuemart@yahoo (ORCID: 0000-0002-2369-7563).

cada sistema universitario, principalmente el grado de consolidación de una matriz universitaria pública, así como el desarrollo de las diferentes áreas de conocimiento y tradiciones disciplinares.

En esa línea de análisis se identifica que las posibilidades de crecimiento y consolidación de este nivel están fuertemente influidas por la orientación de la política de los gobiernos nacionales, con repercusiones en la prioridad asignada a la universidad y a la ciencia en el desarrollo nacional, incluido el lugar otorgado a la formación doctoral en ese conjunto más amplio de acciones. Así, las alternancias presentadas en las orientaciones de las políticas y en los liderazgos gubernamentales en la región a partir de la década pasada evidencian discontinuidades y oscilaciones entre las políticas de posgrado y su expansión.

Acompaña el desarrollo de programas doctorales la diversificación de formatos de las ofertas formativas, el incremento del número de personas graduadas y un conjunto incipiente, aunque aún escaso, de producciones dedicadas al estudio de ese nivel educativo del posgrado. Así, es posible afirmar que los doctorados comienzan a ocupar un espacio mayor en la agenda de investigación, con la consecuente ampliación de temas que abordan.

En ese escenario, a un conjunto de investigaciones acumuladas, en las que predominan estudios centrados en la oferta educativa, se suma un incipiente abanico de otros trabajos que tratan problemáticas ligadas a los doctorados como espacios pedagógicos de formación en investigación y a las condiciones de producción de una tesis doctoral. También las desigualdades de género, geopolíticas y/o socioeducativas, que condicionan las trayectorias doctorales, ganan mayor expresión en la producción científica sobre el tema. Aunque prevalecen los estudios referidos a cada caso nacional, las producciones que invierten en una perspectiva comparada entre países comienzan a aparecer tímidamente en algunas publicaciones. Sin embargo, los déficits y diferencias que presentan las informaciones de las estadísticas nacionales en cada caso resultan en un obstáculo importante a ser enfrentado por quienes invierten en ese tipo de producciones (De la Fare; Rovelli, 2021; Unzué; Emiliozzi, 2013). También la ampliación de acuerdos de cotutela internacional entre programas de diversos países y de intercambio académico, cooperación y movilidad académica, promovidos por servicios y agencias nacionales de educación y de ciencia y tecnología

así como la participación en redes internacionales de producción científica inciden en las trayectorias de graduación y radicación de recientes graduados, a la vez que reconfiguran las agendas de investigación de los campos de producción de conocimiento.

A esto se suma la expansión del número de personas doctoradas que trae a un primer plano la cuestión de la inserción laboral. Al respecto, estudios internacionales señalan la disparidad entre la creciente tasa de graduación y la disponibilidad de puestos en las universidades, institutos y centros científicos en distintas disciplinas. En América Latina, la trayectoria disímil de las políticas de ciencia y de posgrado en cada país, la formación diferenciada hacia ámbitos académicos y/o profesionales y el desacople entre la expansión de doctorados y la inserción ocupacional de quienes se gradúan asumen rasgos específicos. Algunos estudios anteriores a esta publicación muestran la emergencia de ese recorte como un camino fértil para producir interrogaciones y reflexiones.

Además, en el escenario social y educativo reconfigurado a partir de la pandemia de la COVID-19, los programas y la formación doctoral enfrentan nuevos desafíos en el marco de situaciones que dieron mayor visibilidad a las desigualdades educativas y a los obstáculos de la implementación de una virtualidad improvisada para el amplio conjunto de estudiantes. Por una parte, existe la necesidad de crear y/o ampliar las tecnologías de información y comunicación que faciliten la interacción, formación, supervisión y graduación del estudiantado; la posibilidad de garantizar la continuidad de un financiamiento sostenido y adecuado, así como la promoción de nuevas formas de colaboración internacional y el fortalecimiento de los procesos de apertura en el acceso a datos de investigación y a publicaciones científicas, cuestiones –entre otras– que pueden llegar a incidir en las dinámicas de formación e inserción doctoral en un contexto de pospandemia, que se presenta acompañado por crisis económicas y políticas en varios países de la región.

En líneas generales, ese es el contexto en el que emerge esta sección temática, que busca aportar al estudio de la formación doctoral e inserción laboral de personas recientemente doctoradas en América Latina, poniendo el foco en el análisis de las dinámicas que adoptan esos procesos en el área de las ciencias sociales y humanas. Este temático, está integrado por nueve artículos de procedencias nacionales distintas: Argentina, Chile, Colombia,

México, Perú y Uruguay que —a partir de distintas perspectivas, delimitaciones y en diferentes escalas— analizan aspectos y dimensiones del nivel doctoral sobre la formación y la inserción laboral de sus graduados. Los artículos sobre formación doctoral, en su mayoría estudios exploratorios de abordaje cualitativo, convergen en un conjunto de interrogaciones sobre la formación de investigadoras e investigadores en esos espacios y los referidos a la inserción laboral analizan, mediante uso de abordajes cuantitativos y/o cualitativos, trayectorias y sentidos atribuidos por los protagonistas a esos procesos, empleabilidad, relación con el mercado académico profesional e internacionalización de la formación y se sumergen en el estudio de la transición graduación/empleo.

Para presentarlos, decidimos organizarlos en una secuencia que inicia con las producciones sobre formación doctoral, provenientes en su mayoría del campo de la investigación educativa, continúa con aquellos escritos que problematizan la inserción laboral de personas doctoradas en ciencias sociales y humanidades. Así, esta sección temática inicia con el trabajo de Leslie Quiroz Schulz y Ducange Médor, de la Universidad de Guadalajara, quienes abordan el tema de la movilidad académica internacional en la formación doctoral en México, a partir de una aproximación a la visión sobre esos procesos de seis coordinadores de programas doctorales en las áreas de educación e de historia en ese país.

A continuación, el artículo de Jonathan Aguirre y Luis Porta, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, indaga procesos formativos experimentados en el trayecto de la formación doctoral por académicos de esa universidad argentina, a partir de una perspectiva que prioriza el trabajo con datos biográficos provenientes de las narrativas de los propios actores.

La próxima producción, de Carmen Diaz-Bazo, de la Pontificia Universidad Católica de Perú, explora los elementos de una pedagogía doctoral, focalizando en el análisis de la formación en tres programas doctorales en educación en Perú. La autora señala que esta línea de estudios comenzó veinte años atrás en Australia y en el Reino Unido, mientras que en América Latina todavía es un tema poco estudiado, que comienza a construirse ante las tendencias de cambio y diversificación de los programas doctorales.

Posteriormente, las trayectorias académicas y laborales de personas doctoradas en las áreas de ciencias sociales y humanidades en Uruguay son caracterizadas en el trabajo de Luciana Méndez, Adela Pellegrino, Sofía

Robaina y Andrea Vigorito, de la Universidad de la República, Uruguay. Ellas inician este artículo con una contextualización de esta formación y después avanzan en un análisis de distintas dimensiones para describir aspectos del censo de doctores de ese país, realizado en 2017.

El siguiente texto, de Amparo Novoa Palacios y Johann Pirela Morillo, de la Universidad de La Salle, Colombia, presenta un estudio sobre el acompañamiento tutorial en el doctorado en Educación y Sociedad de esa universidad, dando voz a tutores protagonistas de esos procesos. Se interrogan sentidos e innovaciones de ese espacio formativo y, como parte de los resultados, se apunta la centralidad de varias dimensiones de esas prácticas, focalizando principalmente en la sistematización de experiencias y la identificación de las interacciones que allí se producen.

En la secuencia, los dos artículos siguientes provienen de un proyecto de investigación en curso sobre inserción laboral de personas recientemente doctoradas en ciencias sociales en Argentina, con sede en el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y el fomento de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación de ese país. En ese marco, el artículo de María Augustina Zeitlin explora las trayectorias de inserción laboral de tres personas doctoradas en el área de las ciencias sociales desde de la perspectiva de los actores. Y el de Sergio Emiliozzi y Martín Unzué analiza espacios y características de la inserción laboral de esos graduados en el mercado laboral, a partir de datos construidos mediante el uso de un cuestionario en línea con 823 respuestas válidas. Esa amplia base empírica permitió a los autores identificar el espacio académico nacional como ámbito predominante de inserción profesional, así como una limitada movilidad internacional, también durante la formación doctoral, cuestión que orienta a la problematización de las estrategias de internacionalización de los programas de esa área y su sustentación por medio de políticas públicas.

Las experiencias del periodo de transición desde la obtención del diploma de doctorado a la inserción laboral son trabajadas por Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez y Monserrat Bravo-Delgado, de la Universidad Panamericana, campus Aguascalientes, México, en un estudio cualitativo que incluyó entrevistas a siete personas doctoradas en ciencias sociales de universidades del sector privado de ese país. A partir de un conjunto de categorías empíricas que surgieron en el análisis de los datos se enfatiza la

importancia del estudio de las trayectorias y experiencias de ese tránsito para interrogar aspectos curriculares y de gestión de programas doctorales.

El último artículo, de Julio Labraña, de la Universidad de Tarapacá; Katherine Ognio, de la Universidad de O'Higgins, y Rodrigo Sion, de la Universidad Técnica Federico Santa María, todas instituciones chilenas, da visibilidad al contraste existente entre la dimensión discursiva de una política pública que resalta la importancia de la formación doctoral y las dificultades que enfrentan las personas doctoradas en términos de empleabilidad en ese país. En esa compleja trama, analizan los efectos del desacople entre economía, política y sociedad en la relación entre formación y perspectivas de inserción en el mercado de trabajo.

Finalmente, el ensayo que se introduce en la sección "Aporte de discusión" es una producción que reúne un conjunto de ideas para la reflexión y el debate sobre el tema, elaboradas a partir del proyecto de investigación sobre el nivel doctoral en Argentina y Brasil en los intercambios internacionales realizados entre los doctorados en Educación de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil) y la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, con el fomento del Proyecto Institucional de Internacionalización Capes Print, de Brasil. En ese texto, Laura Rovelli y Mónica de la Fare trabajan tanto en la recuperación de discusiones y tendencias en torno a la formación e inserción doctoral en las ciencias sociales y humanas en América Latina, como en la incidencia de la pandemia de la COVID-19 en los espacios institucionales y en las agendas temáticas frente a los desafíos actuales y futuros.

Como organizadores de esta sección temática cerramos esta presentación enfatizando la importancia de la continuidad de los estudios e investigaciones en este tema emergente y de vital relevancia para el desarrollo de América Latina. También expresamos nuestro agradecimiento a todas las personas de los distintos países que colaboraron con el trabajo de autoría, evaluación, organización, revisión, edición y publicación de este número.

Nota

¹ Entre otros, para un mayor esclarecimiento sobre el tema, pueden ser consultados los siguientes trabajos: De la Fare y Rovelli, 2021; Unzué y Emiliozzi, 2013; Conepo, 2015

(México); Espinoza y González (2009) y el trabajo de Labraña, Ognio y Sion publicado en este número (Chile) y Lasso Cardona, 2020 (Colombia).

Referencias

- Consejo Mexicano de Estudios del Posgrado (Comepo) (2015). *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional*, México: Consejo Mexicano de Estudios del Posgrado, A.C./ Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A.C. Disponible en: <http://www.comepo.org.mx/>
- De la Fare, Mónica y Rovelli, Laura (2021) “Los doctorados en los posgrados de Argentina y Brasil”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 21, pp. 1-30. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/42596/44914> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Espinoza, Oscar y González, Luis Alberto (2009). “Desarrollo de la formación de posgrado en Chile”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol. 5, núm. 13, pp. 207-232, noviembre. Disponible en: http://www.revistacts.net/wp-content/uploads/2020/01/vol5-nro13-espinoza_gonzalez.pdf (consultado: 2 de abril de 2021).
- Labraña, Julio; Ognio, Katherine y Sion Rodrigo (2021). “Economía del conocimiento y formación de doctores en ciencias sociales: reflexión desde el caso chileno”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 91, pp. 1217-1244.
- Lasso Cardona, Luiz A. (2020). “Análisis de la formación posgradual a nivel de maestría y doctorado en Colombia entre 2010 y 2018”, *Revista Espacios*, vol. 41, núm. 48, pp. 161-176. Disponible en: <http://dc.revistaespacios.com/a20v41n48/a20v41n48p12.pdf> (consultado: 18 de mayo de 2021).
- Unzué, Martín y Emiliozzi, Sergio (2013) (comps.). *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Imago Mundi.

MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL Y FORMACIÓN DOCTORAL

Un acercamiento desde la visión de los coordinadores(as)

LESLIE ADRIANA QUIROZ SCHULZ / DUCANGE MÉDOR

Resumen:

Este artículo analiza la importancia de la movilidad académica internacional en la formación doctoral en México, desde la perspectiva de los coordinadores(as) de programas en educación e historia. Analizamos documentos oficiales y entrevistamos a coordinadores(as) de doctorado de sendas disciplinas para mostrar que existe cierto interés por impulsar la movilidad desde la política pública y que todos los programas han implementado diversas estrategias para fomentar esta actividad. La importancia que le dan descansa en la certeza de que dicha experiencia es fundamental en el aprendizaje del oficio de investigar, independientemente de la disciplina. Asimismo, mostramos las contradicciones existentes entre el discurso político sobre la internacionalización y la inconstancia que ha caracterizado los apoyos gubernamentales a dicha actividad. De ahí la incertidumbre en que se enmarca el futuro de esas prácticas de formación.

Abstract:

This article studies the importance of international academic mobility in doctoral education in Mexico from the perspective of the coordinators of doctoral programs in education and history. We analyze official documents and interview doctoral program coordinators in several disciplines to show the existence of interest in promoting mobility through public policy, as well as the programs' implementation of strategies to encourage this activity. The importance attached to international academic mobility is related to the certainty that such experience is fundamental in learning the craft of research, regardless of the discipline. We also show the presence of contradictions in government discourse on internationalization and the inconsistency that has characterized government support for internationalization. The result is the uncertain future of the practices of doctoral education.

Palabras clave: formación doctoral; movilidad académica; internacionalización; coordinadores.

Keywords: doctoral education; academic mobility; internationalization; coordinators.

Leslie Adriana Quiroz Schulz: estudiante de doctorado de la Universidad de Guadalajara. Av. Juárez 976, col. Americana, 44160, Guadalajara, Jalisco, México. CE: leslie.quiroz.schulz@gmail.com (ORCID: 0000-0002-1933-2086).

Ducange Médor: académico de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas, Departamento de Políticas Públicas. Guadalajara, Jalisco, México. CE: leduc.medor@gmail.com (ORCID: 0000-0002-2462-7962).

Introducción

Desde hace un par de décadas, los estudios sobre la internacionalización en la educación superior han cobrado relevancia y se han difundido para visibilizar el auge del fenómeno en América Latina (García de Fanelli, 1999; Vessuri, 2003; Didou-Aupetit y Jaramillo, 2014; Ramírez y Hamui, 2016). Esto es relevante porque, si bien las universidades siempre han tenido una dimensión internacional en su misión de transmitir el conocimiento y generar más para el mundo (Gacel-Ávila, 2006), en la actualidad las dimensiones de la educación superior han cambiado y las posibilidades de colaboración global se han multiplicado y complejizado (De Wit, Hunter, Howard y Egron-Polak, 2015).

La internacionalización de la educación superior se entiende hoy como el proceso intencional de integrar la dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones y servicio de la educación pos-secundaria, con el fin de mejorar la calidad de la misma y de lograr una contribución significativa a la sociedad (De Wit, Hunter, Howard y Egron-Polak, 2015). Para el caso específico del posgrado, la internacionalización se concibe como una línea estratégica en la formación de las y los estudiantes y un componente importante de la calidad de la investigación, la innovación y el desarrollo profesional, independientemente del campo del conocimiento y la orientación de cada programa académico (Conacyt, 2018) [en adelante, en este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género].

Hudzik (2011) establece que el consenso conceptual y operativo para la internacionalización debe ser lo suficientemente amplio, de forma que cada institución de educación superior (IES) pueda definir sus propias maneras de internacionalizar las unidades y programas académicos que desee. En concordancia, algunos gobiernos de América Latina como el de Brasil¹ o los de la Unión Europea² han delineado sus propias políticas para el fomento de la internacionalización, según sus objetivos de Estado, a partir de una serie de estrategias plasmadas en planes de trabajo, normativas y documentos rectores.

En el caso mexicano, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) promueve las siguientes estrategias para fomentar la internacionalización del posgrado: la movilidad internacional, alianzas para posgrados conjuntos, dobles grados o co-tutelas, colaboración académica para desarrollar proyectos de investigación o innovación, uso intensivo de las

Tecnologías de la Información y la Comunicación, el uso compartido de grandes instalaciones científicas, la globalización del conocimiento (promoción de la participación en congresos y/o seminarios internacionales) y la participación en redes y grandes grupos de investigación internacionales (Conacyt, 2015).

De todas estas estrategias, la movilidad internacional es “la faceta más notoria de los procesos de internacionalización de la educación superior” (Luchilo, 2006:106). Esto no quiere decir que sea la más importante, sino que en los últimos años se ha convertido en la más empleada y a la que se le han destinado más recursos; por tanto, es fundamental analizar su evolución, alcances y desafíos.

En este artículo, que se enmarca en una investigación más amplia sobre la relación entre movilidad académica internacional (MAI) y desarrollo del oficio de científico en los estudiantes de doctorado, intentamos una interpretación de la importancia que tiene la MAI para la formación doctoral en México, desde la perspectiva de los coordinadores de algunos programas en las disciplinas de historia y educación.

Hablamos de MAI para referirnos a movildades cortas (entre 1 y 12 meses) de estudio en el extranjero, que surgen en el seno de los programas doctorales y que implican que el estudiante se traslade a una institución extranjera para realizar una estancia de investigación, con la obligación de regresar para terminar sus estudios y titularse en la institución de procedencia. Estas experiencias son distintas a las llamadas “movildades largas” de estudiantes nacionales que se matriculan en una universidad extranjera para cursar el posgrado completo y obtener su título allá. Por tanto, el tipo de movilidad académica internacional que aquí nos ocupa se enmarca en el proceso de formación doctoral en programas mexicanos.

Cuatro apartados integran el texto. En el primero ofrecemos un breve estado del conocimiento sobre MAI y el método seguido en la investigación; el segundo consiste en una revisión de los apoyos de las instituciones y las acciones de las coordinaciones para impulsar la movilidad académica internacional; en el tercero, el de mayor peso, analizamos las razones que ofrecen los coordinadores para defender y sostener las acciones de movilidad vistas desde su importancia en la formación en investigación; por último, mostramos las vicisitudes del apoyo federal a la MAI y la incertidumbre que generan en los coordinadores sobre el futuro de esas prácticas formativas.

¿Qué se sabe sobre MAI y cómo nos hemos aproximado a lo que nos interesaba saber?

Dada la extensión del presente trabajo, no pretendemos exponer aquí todas las investigaciones existentes respecto de la movilidad académica internacional en México, sino mostrar un panorama general que permita visibilizar los principales aportes y delinear algunos temas pendientes. De manera resumida, la literatura sobre MAI ha abordado el fenómeno desde dos perspectivas: por un lado, número de individuos en movilidad, destinos, tipos de movilidad, origen de los recursos para la movilidad, etcétera, y, por el otro, la descripción de los beneficios y aprendizajes derivados de dicha experiencia.

En lo que hace al primer tipo de estudios, la Encuesta Nacional de Movilidad Internacional Estudiantil (Patlani) se ha consolidado como una fuente de información valiosa y confiable, pues se sirve de las bases de datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), del Conacyt y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para presentar la información más completa posible sobre MAI en México. Aunque dicha encuesta está mayoritariamente enfocada a presentar datos de estudiantes de licenciatura, la última edición publicada (referente a los años 2014/2015 y 2016/2017) también incluye datos de movilidad para estudiantes de posgrado. A manera de ejemplo, la encuesta reporta que hacia América Latina y el Caribe, el Conacyt otorgó 63 becas de movilidad temporal (corta) para estudiantes de doctorado en 2014; 50 becas en 2015, y 73 en 2016, siendo Humanidades y ciencias de la conducta el área de conocimiento que predominó para esta región (Rodríguez, 2017).

A su vez, Lebeau (2019) analiza datos de movilidad de estudiantes mexicanos de licenciatura y posgrado, e indica que las estancias cortas (menores a un año) correspondieron a aproximadamente 38% del total de estudiantes en el exterior durante 2016 y 2017, cifra mucho mayor que en años previos. Con esto, el mismo autor asegura que estas movilidades han tenido un acelerado crecimiento, en parte, a raíz de la política de la Subsecretaría de Educación Superior sobre programas para estancias cortas auspiciados y apoyados por las instituciones de educación superior públicas y privadas y por el surgimiento de las *becas mixtas* del Conacyt a partir de 2009. Estas becas fueron creadas para incrementar la calidad de los posgrados en el país a través de la movilidad internacional (Didou-Aupetit,

2011) y empezaron a volverse más difundidas que las correspondientes a estancias largas (de grado completo). Dicho de otro modo:

Estudiar en el extranjero no es un fenómeno nuevo en la educación superior global, ni en México [...] Lo que definitivamente cambió es probablemente la dimensión de los flujos, el propósito, la modalidad y la experiencia de la movilidad internacional observada en las últimas dos décadas, adquiriendo la movilidad de corto plazo un peso que no tenía antes (Grediaga y Gérard, 2019:501).

En cuanto a los estudios sobre resultados de la MAI, se han identificado algunos de los beneficios tanto a nivel macro como micro; es decir, en el país se aprovecha para el fortalecimiento de los sistemas nacionales de posgrado, el establecimiento de vínculos que consoliden redes de conocimiento para la solución de problemas locales (Grediaga y Gérard, 2019) o el aumento de posibilidades de integración internacional concreta (Dávila, 2012); en tanto, para los individuos se observó la posibilidad de hacer nuevos contactos profesionales, entender cómo funciona otro sistema de investigación nacional, aprender o perfeccionar un segundo idioma y/o adquirir seguridad al gestionar un camino profesional en otro contexto de investigación (Vessuri, 2007).

Así las cosas, un balance general del estado de conocimiento nos ayuda a establecer que cuantitativamente se observa un ligero aumento en el número de estudiantes que realizan una MAI y cualitativamente existen varios beneficios nacionales e individuales al llevarlas a cabo. Sin embargo, los estudios existentes solo brindan un panorama general del fenómeno y no nos permiten vislumbrar las posibles particularidades disciplinares que se involucran en cada experiencia. Además, falta visibilizar la perspectiva institucional y la percepción que al respecto tienen otros actores importantes como son los coordinadores de posgrado, quienes representan la figura más visible y operativa del equipo académico de formación, y por tanto, desempeñan un papel fundamental en la promoción y facilitación del acceso hacia las movilidades.

Dicho esto, reiteramos que el objetivo de este artículo es analizar la importancia que se le da a la movilidad académica internacional, desde la perspectiva de los coordinadores de posgrado, para la formación doctoral en México, centrando la observación en algunos programas de educación

e historia. Al ser una aproximación inicial, analizamos seis programas (tres de cada disciplina), incluidos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conacyt y clasificados en los máximos niveles del mismo; la presunción es que, en el sistema de posgrado mexicano, estos serían los programas con mayor consolidación de la internacionalización y, por consiguiente, los más presionados e interesados en ofrecer posibilidades de MAI a sus estudiantes.

Metodológicamente, procedimos, en primer lugar, al análisis documental de la política pública del Conacyt, donde se establece el fomento a la MAI en el posgrado. En segundo lugar, analizamos el discurso institucional sobre movilidad académica internacional que ostentan cada uno de los seis doctorados, elegidos mediante la revisión de sus páginas web y documentos programáticos. Y, finalmente, realizamos entrevistas semiestructuradas a cada uno de los coordinadores de los seis programas, con el objetivo de conocer sus posiciones en cuanto a: los alcances de los apoyos gubernamentales e institucionales para la concreción de las movi- lidades y las estrategias que han implementado para la promoción de las mismas, la importancia de la MAI en términos formativos –centrándonos en las particularidades disciplinares– y las dificultades que impiden que un estudiante realice una estancia en el extranjero (personales, de apoyo gubernamental social, académicas, etc.).

Elegimos seis programas (3 de cada disciplina) de un universo de 23 doctorados en educación y 15 en historia pertenecientes al PNPC³ y con la característica principal de que los seis se encuentran en los máximos niveles de calificación del PNPC. Los programas de nuestra muestra pertenecen a cinco IES públicas mexicanas localizadas en la zona Occidente del país, tres de ellas, y las otras dos en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Tres son centros públicos de investigación, una universidad pública estatal y una universidad federal.

Las entrevistas se realizaron entre noviembre de 2019 y febrero de 2021. Cada una tuvo una duración aproximada de 60 minutos. A excepción de la primera que se realizó presencialmente y grabada en audio, el resto se llevó a cabo a través de la plataforma *Zoom* (por las restricciones de la pandemia de COVID-19) y fueron grabadas en audio y video. Todas se transcribieron íntegramente y analizadas a detalle para responder al objetivo del artículo. Para mantener el anonimato de los programas y de los coordinadores entrevistados, omitimos sus nombres y no nombramos a las IES de afiliación.

Utilizamos los códigos DE1, DE2 y DE3 para referirnos a los doctorados en educación y DH1, DH2, DH3 para los de historia, antecedidos de “coord” cuando citamos a algún coordinador.

Si bien nuestro estudio concierne de manera directa solo a algunos doctorados de las ciencias sociales en México, consideramos que tiene el mérito de servir como referente de interés para abordajes posteriores del mismo objeto desde otras disciplinas y en otros contextos.

El respaldo institucional y las estrategias de las coordinaciones al fomento de la MAI

No es el propósito de este artículo comparar las diferencias entre instituciones sino describir la importancia que los programas de doctorado en educación e historia le dan a la experiencia de MAI, resaltando las eventuales particularidades disciplinares respecto de los objetivos específicos de la movilidad académica internacional y de su fomento. Por ello, este apartado expondrá las principales estrategias que se implementan para fomentar la movilidad corta saliente entre los estudiantes, tanto en lo referente a los esfuerzos institucionales como a las acciones concretas de los coordinadores.

De manera generalizada, todas las IES a las que pertenecen los programas en el estudio tienen un discurso institucional que resalta la importancia de la internacionalización para la formación de sus estudiantes. Incluso, cinco de los seis entrevistados afirmaron que cuentan con acceso a recursos que, en ocasiones, se presupuestan para los estudiantes, aunque la facilidad en el acceso y la disponibilidad de los montos varía de un programa a otro. El DE1 opta por la difusión de las convocatorias de MAI que emite la oficina de internacionalización de la universidad, las cuales implican un apoyo para el boleto de avión al extranjero y algunos viáticos. El DE2 es el caso más generoso y es el que, al menos en el discurso, parece facilitar de mejor manera la movilidad, pues considera una cantidad fija de apoyo por estudiante a lo largo de su formación, misma que puede utilizar sea para congresos, eventos o estancias tanto nacionales como internacionales.

El DE3 también difunde las convocatorias de apoyos de la universidad, pero, a la vez, destina una parte del recurso que Conacyt otorga al programa para quienes lo necesitan en vuelos internacionales y viáticos varios (si bien este monto es muy variable y se reparte entre todos los interesados por periodo presupuestal). El DH1 ofrece a sus estudiantes el apoyo que da

la propia universidad que lo alberga, mismo que proviene de un programa específico destinado a los estudiantes de posgrado de toda la universidad: “Dependiendo del presupuesto, se le puede dar al alumno apoyo para una o dos estancias académicas de investigación” (entrevista con coord. DH1, abril 2020). El DH2 no reportó contar con programas de apoyo específico para la MAI, por lo que los estudiantes que se han ido lo hacen con becas mixtas, con apoyos de organismos externos o con sus propios recursos y ahorros. También DH3 refirió disponer de una bolsa institucional que ofrece apoyos adicionales para los estudiantes que se van.

Otro elemento que contribuye a la internacionalización de un programa –y la consiguiente movilidad de sus estudiantes– es el perfil de la planta docente. En este rubro, los coordinadores entrevistados consideraron contar con investigadores altamente internacionalizados, pues casi todos tienen contactos en el extranjero, pertenecen a redes y realizan publicaciones constantes en revistas internacionales.

Los coordinadores refirieron las estrategias específicas que implementan para fomentar y facilitar la movilidad de sus estudiantes, como acciones propias más allá de la línea institucional. El coordinador del DE1 mencionó que se ha buscado establecer vínculos con programas doctorales del extranjero que sean afines en las temáticas y líneas de investigación, para abrir la posibilidad de que los estudiantes mexicanos vayan y los de allá vengan:

En ese sentido, la estrategia básica ha sido la de contactar programas y generar con ellos algunas actividades que, en su momento, constituyan convenios –ya sabes que tenemos que tener un convenio marco de la universidad y luego convenios específicos–, entonces esa ha sido la estrategia que he estado intentando desarrollar como coordinador en el último semestre: la de generar vínculos con otros programas de otros países (entrevista con coord. DE1, noviembre 2019).

Como ya mencionamos, en el DE2 la estrategia fundamental radica en el reglamento del programa que establece la realización de una estancia durante la formación doctoral como requisito para la titulación (no es obligatorio que sea internacional, pero muchos estudiantes optan por la MAI). En el DE3 la estrategia que se implementó fue en el diseño curricular:

Cuando hicimos la malla curricular siempre se pensó que las últimas dos materias de los últimos dos semestres –que son las optativas– se pudieran hacer

en donde quisieran; por tanto, desde ahí existe un plan. De hecho, en el plan maestro se tiene señalado que lo deseable es que las materias se tomen en otro idioma, en otra universidad de otro país y por un año, no solo un semestre (entrevista con coord. DE3, febrero 2021).

En contraste, los doctorados en historia parecen tener estrategias más acordes con la tradición de la disciplina. Por ejemplo, el DH1 mencionó haberse enfocado en promover temáticas internacionales en las tesis de los estudiantes, lo cual los obliga a salir para revisar archivos en otros países.

En las estrategias de internacionalización hemos hecho dos cosas: el impulso a los estudios medievales, donde ya tenemos esta generación que hace estudios en Inglaterra, en Francia, en España y en Italia, por un lado, y por otro lado estamos impulsando también tesis con temáticas internacionales, que vean perspectivas latinoamericanas, que vean perspectivas de los dos lados del Atlántico (entrevista con coord. DH1, noviembre 2019)

En el mismo sentido, si bien las coordinadoras del DH2 y el DH3 no mencionaron tener estrategias específicas para fomentar su MAI, resaltaron la importancia de apoyar a los estudiantes que requieren revisar bibliografía y consultar archivos que solo se encuentran en el exterior.

En resumen, podemos decir que, en la mayoría de los casos analizados, existen programas o bolsas destinadas para apoyar económicamente a los estudiantes que realizan estas estancias fuera de su universidad, lo cual se interpreta tanto como una apuesta interna del programa por la internacionalización, así como una respuesta a la necesidad de mantenerse en el padrón nacional de posgrados de calidad. Asimismo, son necesarias las estrategias particulares que se implementan al interior de los doctorados y que, en gran medida, dependen de la perspectiva que cada coordinador tiene sobre el peso de una MAI en la formación doctoral según la disciplina. Abordamos esta cuestión en la siguiente sección.

La importancia de la MAI para la formación doctoral: la perspectiva los coordinadores de posgrado

Lo expuesto hasta aquí permite afirmar que la necesidad de que los estudiantes estén formados en una perspectiva internacional y, de ser posible, tengan una experiencia de estudio y de vida en un entorno diferente al

nacional es –o casi– parte de los muchos implícitos que dan apoyo al modo de pensar y de proceder en los programas dedicados a la formación de futuros doctores. Con posibles diferencias vinculadas con los perfiles (disciplinarios) de los diversos programas, pero, en el fondo, hay la creencia en la movilidad internacional como elemento fundamental en la trayectoria formativa de los doctorandos, sobre todo, en las universidades públicas. En este apartado damos cuenta de ello al analizar las razones que esgrimen los entrevistados para su defensa y promoción de la MAI y el vínculo que establecen entre esta y una formación doctoral de calidad.

Las razones de la movilidad internacional en educación e historia

Si bien en los dos tipos de programas en los que hemos focalizado nuestras observaciones hay consenso sobre la importancia de que sus estudiantes de doctorado vivan la experiencia de la movilidad internacional, difieren un poco en lo que hace al principal impulso para salir al extranjero durante los años de formación. Estas diferencias conciernen a las modalidades de trabajo empírico en un perfil y en el otro.

Para los doctorandos en educación, la principal razón –y es también la mayor ventaja– para salir a pasar unos meses o un semestre lectivo a una universidad extranjera está alineada a la posibilidad de completar y enriquecer la formación en otro contexto, la necesidad de conocer otro modo de hacer las cosas (en la gestión y en la investigación) y, eventualmente, de crear relaciones con investigadores y estudiantes de otras latitudes. Nadie duda de la idoneidad de estas experiencias, máxime cuando esos mismos formadores las han vivido. Así lo expresó una coordinadora entrevistada:

Sí nos interesa que los estudiantes tengan una visión de lo que se hace en otras partes del mundo, que sean capaces de analizar su problema de investigación desde esa óptica más global, más integral. Que también sean capaces de adquirir habilidades interculturales con colegas de otras universidades [...]. Eso nos parece fundamental y que es no solo para la parte de la formación para la investigación, sino también la cuestión cívica y humana, que es lo que se requiere para vivir en una sociedad en armonía. Entonces sí, yo lo intento y me apoya la junta académica, porque sí nos parece determinante, ninguno de los profesores de la junta académica dice “mejor que termine la tesis y luego se vaya”, no, todos estamos convenidos porque además todos lo hemos hecho y sabemos que es indispensable tener esta experiencia (entrevista con coord. DE3, febrero de 2021).

En el mismo sentido opina la coordinadora de otro doctorado en educación, enfatizando sobre lo que concierne a la formación para la investigación:

Ellos se van, se van a hacer estancias de algunos meses y pues básicamente eso. Bueno, también pueden escribir con otros pares. Y esto es para fortalecer a nuestros estudiantes y que sean investigadores que, el día de mañana, estén ocupando buenos lugares académicos que les permitan establecer el vínculo a nivel internacional con otros investigadores. Que no solamente se fortalezca a nivel nacional, no solamente México, sino a nivel internacional (entrevista con coord. DE2, febrero de 2020).

Cierta retórica internacional en torno a las virtudes de la internacionalización y de sus componentes, como la movilidad de estudiantes, ha contribuido a generar todo un acuerdo en torno al carácter imprescindible de la MAI en la trayectoria formativa de los futuros doctores (Bermúdez, 2015; OECD, 2019). Desde luego, los involucrados en esos entornos reconocerán que es imposible que todos los estudiantes tengan esa experiencia. No obstante la conciencia de este obstáculo, hay una concordancia acerca de la MAI para todos o casi todos los doctorandos como un horizonte al que debe aspirar todo programa de doctorado. Al respecto, una coordinadora expresó:

Cuando nosotros abrimos el programa se abrió pensando que todos los estudiantes se fueran durante séptimo u octavo; de hecho, así se diseñó la currícula, para que en el último semestre los estudiantes se fueran al extranjero un año completo o mínimo el semestre (entrevista con coord. DE3, febrero de 2021).

El doctorado en cuestión tiene poco más de nueve años de operar y, hasta la fecha, la práctica de MAI entre sus estudiantes dista mucho de ese ideal, sin que lo haya removido como horizonte de las metas de movilidad. Confirmación de esto, es la reflexión de la misma coordinadora:

[...] sí, creo que necesitamos tener muchas más directrices hacia la internacionalización en términos de que podamos tener una meta de un 80% que se vayan o tal vez hasta un 100% que hayan tenido alguna salida al menos de estancia corta (entrevista con coord. DE3, febrero de 2021).

En el nivel práctico, las evaluaciones periódicas del Conacyt han impulsado también que los programas que son parte del PNPC pongan especial atención en la movilidad académica internacional de sus estudiantes. Esta actividad es especialmente determinante para los programas que en dicho padrón están catalogados de “competencia internacional”, pero habida cuenta de que los otros aspiran a situarse en esta máxima categoría, de alguna manera este indicador influye en su proceder por anticipación. Esto es, se esfuerzan por alcanzarlo con miras a lograr ese máximo nivel en el registro de marras en una futura evaluación. En palabras de una coordinadora:

Para nosotros eso es vital, que a nivel internacional nuestros estudiantes vayan, otros vengan... porque eso permite un desarrollo académico de mayor alcance, y eso está considerado dentro de los compromisos que nuestra institución tiene respecto, o para estar, a la vanguardia y mantener este nivel de competencia internacional (entrevista con coord. DE2, febrero de 2020).

En los últimos años, todos los programas han enfrentado la exigencia de parte de los evaluadores de un mayor peso de la movilidad internacional en la formación de sus estudiantes. Sobre eso, el coordinador de un programa en educación menciona:

De hecho, una de las recomendaciones que tenemos en la última evaluación, cuando nos metimos para obtener la acreditación, una de las recomendaciones que nos hacían precisamente era incrementar los intercambios, incrementar los convenios, sobre todo con países de habla no castellana (entrevista con coord. DE1, noviembre de 2019).

En definitiva, imperativos externos sirven de impulso a la MAI en los doctorados de educación; en cuanto a los de historia, además, opera otro de mayor importancia que es de orden interno a la disciplina y ha sido, por así decirlo, una de sus marcas de identidad a lo largo de la historia. Nos referimos a la necesidad de consultar archivos y otros acervos.

Para cualquier historiador interesado en algún tema del periodo colonial de México, existe un archivo cuya consulta es condición *sine qua non* para la producción de conocimiento histórico que goce de legitimidad en el campo: el Archivo General de Indias sito en Sevilla, España. Hacer estancias relativamente largas en España con este propósito se estilaba

ya décadas antes de que se empezara a hablar de movilidad académica y de internacionalización. También para otros temas históricos, consultar archivos o bibliotecas en Europa o Estados Unidos es una costumbre ya antigua del oficio de historiador.

El único cambio que han aportado las tendencias actuales consiste en dar a esa vieja práctica de los historiadores el nuevo ropaje de la jerga en uso y, quizás, imprimirle un mayor impulso –hacerla accesible a más individuos desde la formación– merced a la asignación de recursos para ese fin. En palabras de una coordinadora: “La [movilidad] internacional es básicamente para hacer investigación, es decir ir a consultar archivos o bibliotecas especializadas, entonces depende del tema de cada estudiante” (entrevista con coord. DH2, abril de 2020). Esta afirmación tiene eco en las palabras de un historiador coordinador de otro programa doctoral:

Digamos que, un número considerable de estudiantes utiliza esos apoyos de investigación, sobre todo a España. El programa tiene un área muy fuerte, casi somos los únicos a nivel nacional que lo tenemos, que es el México colonial, entonces los archivos españoles se vuelven muy importantes (entrevista con coord. DH1, abril de 2020).

Es también concordante la perspectiva de otra historiadora, otrora coordinadora: “yo creo que los historiadores salen más a hacer estancias a otros lugares con el objetivo de consultar archivos, es más como ese objetivo en su formación” (entrevista con coord. DH3, febrero de 2021).

Tanto para el trabajo de archivos como para la consulta de bibliografías y otros materiales en biblioteca, la movilidad no implica necesariamente que el estudiante sea recibido formalmente en una institución ni que esté bajo la supervisión de algún académico del país de destino. Se procura que esté en contacto con uno o más de estos, participe en seminarios y entable relaciones con otros, pero a partir de un esquema de gestión más bien laxo o menos burocratizado que en otras disciplinas.

En síntesis, la movilidad internacional de los estudiantes de doctorado en historia está muy ligada a la necesidad particular de “la administración de la prueba” en ese campo de estudio. Por lo que su movilidad tiene un distintivo respecto de la que impera en otras disciplinas de las ciencias sociales y humanidades. Esta peculiaridad es fundamental pero no excluye las razones que esgrimen los de otros programas para impulsar la estancia

internacional. En realidad, todo lo que hemos expuesto para la MAI de los doctorandos en educación también aplica a la de los historiadores. Un entrevistado lo expone con toda claridad:

La internacionalización es muy importante no solamente por lo que puedan encontrar para su investigación en los archivos. Es muy importante por la gente a la que van a conocer; tratamos siempre de que estén en contacto con algún profesor de allá, desde antes, y para eso la red de relaciones de nuestros profesores principales es muy importante. La segunda cosa que hemos promovido mucho es que uno de los integrantes del comité tutorial no sea de [esta institución], y si la temática de la investigación es internacional que sea del lugar de donde es la investigación, es decir, ayudarle al alumno a que teja una red de relaciones. La tercera cosa que hemos hecho fue impulsar que se vayan, y esto pues lo he platicado mucho con el comité [tutorial]. Entonces es importante por lo que investigan, por las personas que van a conocer, por las relaciones que hacen, por la gente con que platican y, tercero, es muy importante para que “les dé el aire”, es decir, [...] ese fogueo, conocer otros lugares, ese conocer otras culturas, es muy muy importante (entrevista con coord. DH1, abril de 2020).

La posición de las otras dos coordinadoras de historia respecto de la MAI es en todo coincidente con la anterior:

Pues es la experiencia de salir, de estar en otras instituciones, de conocer a otros profesores, otra forma de recibir o enseñar clases, también otra forma de que otros profesores lean sus avances de investigación, que tengan otra mirada, con otro enfoque, otra metodología y pues también la experiencia de convivir con otros estudiantes de otros países (entrevista con coord. DH3, febrero de 2021).

Nosotros recibimos [...] muchas veces estudiantes que nunca han salido de sus pueblos o ciudades; entonces es para que “tengan más mundo”, tengan una visión del mundo más amplia, conozcan otras formas de ser, otras formas de estudiar, de trabajar...y tratamos también siempre de vincularlos con alguna persona conocida de allá, algún profesor [...] ir a conferencias, comprar libros..., y pasear (entrevista con coord. DH2, abril de 2020).

Subyacente a todo esto se encuentra la idea de fomentar la dimensión intercultural de la formación a la que abre la movilidad internacional. Se resume a la parte “humana y cívica” del futuro doctor, según las palabras de la coord. DE3.

El peso de la MAI en la formación de un “buen” doctor

En lo expuesto en el punto anterior, quedó asentada la opinión netamente favorable que tienen todos los coordinadores entrevistados sobre la movilidad internacional de los estudiantes de doctorado. Hay quien, como la coordinadora del DH3, introduce un ligero matiz en el sentido de que la movilidad no es del todo indispensable en el caso de un estudiante cuya investigación no implica la consulta de archivos en otro país, pero considera esa experiencia como una piedra angular en la formación del historiador por todo lo que deja en ellos en materia de disposiciones necesarias al buen ejercicio del oficio y la posición dentro de la disciplina: “Sí, es muy importante y se nota, porque ves la diferencia del estudiante antes de salir y después de que regresa, parece que su panorama se amplía; pero se amplía también porque conocen otros profesores, conocen otra manera de trabajar en historia” (entrevista con coord. DH3, febrero de 2021). Por lo que no es indiferente tener o no la perspectiva internacional derivada de la MAI; la diferencia se refleja en la trayectoria académica posterior del historiador y en su modo de ejercer el oficio:

[...] sí se percibe, o sea detectar incluso en historiadores formados, que como que pueden estar como muy encerrados en sus temas, sin admitir otros enfoques o temas actuales para investigar, me parece que sí podrían ser un poco más tradicionales respecto al oficio de historiador (entrevista con coord. DH3, febrero de 2021).

Por las mismas razones, quizás con ligeros matices, también para otro entrevistado la MAI es una baza insustituible para la vida profesional del historiador:

Es importantísimo. Mira, independientemente de a qué se dedique el historiador [...] un historiador debe ser, sobre todo, una persona de saberes universales. [...] la razón es muy simple; el proceso profesional de un historiador depende de dos

cosas: tiene que tener un anclaje muy fuerte en fuentes de conocimiento y una enorme imaginación que debe volar con enorme libertad. Esta paradoja tú solo la puedes resolver con personas de saberes universales. Y en ese sentido, la internacionalización es muy importante. Importantísima, porque solo así entras en contacto con otras realidades culturales, que son, tal vez, los libros más importantes que leemos en nuestra vida, y no están en las bibliotecas (entrevista con coord. DH1, abril de 2020).

Los coordinadores de los doctorados en educación tienen una visión concordante con la de los historiadores y, además, ven la movilidad internacional, con sus derivados, como una experiencia imprescindible en la formación doctoral sin importar la disciplina de pertenencia. A los tres entrevistados les resulta inconcebible una formación para la investigación que no integre la apertura al mundo mediante la movilidad internacional. Apertura que implica colaboración, interlocución, correspondencia con colegas de otras latitudes. Así lo expresaron los tres coordinadores de doctorado en educación:

Pues, yo creo que es básica, pero fíjate que –yo no sé si lo pensaría en términos disciplinares, más bien lo pensaría para cualquier doctor– cualquier persona que se esté formando como doctor es fundamental salir y fortalecer su proceso de formación con una estancia en otra universidad y si es del extranjero, mejor. Yo estoy convencido de que [...] la experiencia de vida que se da en una estancia fuera del país es determinante para el éxito de un doctor (entrevista con coord. DE1, noviembre del 2019).

Para nosotros es básico que nuestros estudiantes no solo se formen aquí en el [programa], sino que tengan contacto con otros especialistas o con otros investigadores a nivel internacional (entrevista con coord. DE2, febrero del 2020).

[...] lo creo indispensable por las redes de trabajo que se forman, por los conocimientos compartidos, por las publicaciones en conjunto, por las posibilidades de proyectos de investigación entre diferentes países. Eso creo que abre horizontes muy básicos para la investigación. Yo no me puedo imaginar un investigador que no haya hablado con colegas de otros países, que no haya leído bibliografía de otros países, que no lea en inglés o en otros idiomas. Todo

eso me parece indispensable desde la parte de investigación (entrevista con coord. DE3, febrero de 2021).

En definitiva, la movilidad académica internacional se ha convertido en uno de los ejes fundamentales en los planes de los programas de doctorado que se preocupan por la formación de profesionales que, en el futuro, se dediquen a la investigación o a tareas afines. Si bien las justificaciones para la movilidad internacional y la importancia que se le da obedece a razones un poco diferentes, es un hecho que el mismo implícito en torno a la MAI y la evidencia de su utilidad orienta parte de la gestión y subyace al quehacer general de las coordinaciones de esos programas.

Una política de apoyo gubernamental discontinua e incierta

Ya que son programas del PNPC los que integran nuestra muestra, realizamos un análisis de los tres últimos planes federales para el posgrado donde se establece la propuesta de internacionalización del Conacyt y la importancia otorgada a la MAI en cada gobierno. Esto es porque en México, durante los últimos quince años, ha habido gobiernos federales de tres partidos políticos diferentes que también han planteado distintos proyectos de país, mismos que, de una forma u otra, se han visto o se ven reflejados en sus planes para el sector de ciencia y tecnología. Por cuestión de espacio, en lo que sigue exponemos solo la propuesta general de cada uno de los planes de gobierno ya referidos.

El primer plan federal que aquí nos interesa es el Programa Especial de Ciencia y Tecnología (PECyT) correspondiente a los años 2008-2012 y que se desprendía del eje dos del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2006-2012: “Economía competitiva y generadora de empleos”. La inclusión de dicho programa en este eje no deja sombra de duda respecto de la visión gubernamental sobre para qué sirven o deben servir la ciencia y la tecnología. Como principio rector se estableció que “La experiencia internacional muestra que el desarrollo de los países se basa en la capacidad de sus sociedades para asimilar y generar conocimiento y transformar los bienes materiales a su disposición en otros de mayor valor” (Gobierno de la República, 2008a:4). Así, el plan suponía el otorgamiento de becas para apoyar la formación y consolidación de recursos humanos para la investigación y colocaba como fundamental un mayor aprovechamiento de los mecanismos de cooperación internacional para que México pudiera enviar

a sus estudiantes al extranjero. Si bien en ese texto no se hacía explícita la estrategia de becas para movilidad internacional corta (becas mixtas), estas fueron objeto de definición en el Reglamento de Becas del Programa de fomento, formación, desarrollo y vinculación de recursos humanos de alto nivel del Conacyt para el mismo periodo:

Mixta. El apoyo adicional que se otorga al becario que cuenta con una beca de formación en el país, para la realización de una estancia académica en otra institución nacional o en el extranjero, a fin de que complemente o fortalezca su formación científica y/o tecnológica en los términos que al efecto se establezcan en la Convocatoria o Convenio correspondiente (Gobierno de la República, 2008b:23).

Lo anterior demuestra que en ese sexenio ya se empezaba a ofrecer este tipo de apoyos a la movilidad internacional, si bien sus particularidades se especificaban en cada convocatoria, las cuales variaban según el presupuesto anual asignado. Para el caso del siguiente plan de nuestro interés, que es el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación (PECITI) 2014-2018, ya incluía estrategias y líneas de acción con objetivos concretos de internacionalización:

[...] Estrategia 2.4 Ampliar la cooperación internacional para la formación de recursos humanos de alto nivel en temas relevantes para el país [...] 2.4.2 Fomentar la movilidad internacional de investigadores y estudiantes de posgrado; 2.4.3 Incentivar la participación de investigadores y profesionistas en foros y comités de organismos internacionales de Ciencia y Tecnología (Conacyt, 2014:55).

Incluso, se colocaba la internacionalización como uno de los tres ejes principales del modelo PNPC (los otros dos eran formación y vinculación) y, por ende, como un elemento fundamental de las etapas de evaluación y seguimiento de los programas que deseaban ingresar o mejorar su posición en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (Conacyt, 2018). Aunque al analizar el documento *Marco de evaluación del PNPC 2018* no encontramos más que una serie de preguntas que buscaban motivar la reflexión sobre MAI en programas de nuevo ingreso al PNPC y un par de medios de verificación para el criterio 10 “movilidad de estudiantes”, de características ambiguas (figura 1).

FIGURA 1

Cuadros de criterios para la movilidad internacional, programas PNP

Preguntas de apoyo para la reflexión Programas de nuevo ingreso
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué porcentaje de estudiantes participa en programas de movilidad? • ¿Cuáles son los productos obtenidos de la movilidad? • ¿Qué valor curricular tienen las acciones de movilidad? • ¿Cuáles son los resultados e impacto de las acciones de movilidad?

MEDIOS DE VERIFICACIÓN CARPETA 3. PROCESOS ACADÉMICOS	
CRITERIO	PESTAÑAS
<i>Criterio 10. Movilidad de estudiantes</i>	10.1 Análisis de resultados e impacto de la movilidad. 10.2 Productos obtenidos de las acciones de movilidad.

Fuente: Documento marco del PNP (Conacyt, 2018:92-93).

De lo anterior inferimos que durante el sexenio 2012-2018 se realizó un esfuerzo por dar a la internacionalización cierta importancia en el plan del posgrado y en motivar a los programas a impulsar la MAI de sus estudiantes, continuando la difusión de las becas mixtas, pero había poca claridad en cuanto a lo que se esperaba de dichas experiencias, es decir, sobre el tipo de “resultados, impactos o productos” que se esperaba generar.

El último plan de posgrado –recientemente publicado– es el Programa Institucional 2020-2024 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y en el cual no hay una sola referencia a la noción de internacionalización y mucho menos a la de MAI. Lo único que se ofrece es un diagnóstico de lo realizado por los gobiernos anteriores y una crítica a que las becas para estudios en el extranjero –sin identificar si eran para estudios plenos o para movilidad corta– no modificaron los indicadores de bienestar en el país:

Con relación a las becas de posgrado al extranjero, para el periodo 2012-2018 se erogaron 11 mil 374 millones de pesos, siendo países anglosajones el principal destino de los becarios. Las erogaciones por 55 mil 328 millones de pesos para el otorgamiento de becas de posgrado durante dicho periodo, no se vieron reflejadas en la mejora de los indicadores de bienestar como salud, educación, pobreza, vivienda, entre otros, de las mexicanas y de los mexicanos (Conacyt, 2020: 4).

También en el apartado de “Diagnóstico” se esboza la idea de que el nuevo gobierno buscaría cooperar más con países del sur global para dejar de lado el “modelo de cooperación subordinada”. Sin embargo, el documento no establece líneas de acción concretas para esta propuesta:

En materia de cooperación, será clave mantener esquemas de cooperación internacional acorde siempre a nuestras prioridades nacionales en materia de CTI. El Conacyt privilegió un modelo de cooperación subordinada con los países de la Unión Europea y con los Estados Unidos de América. En este nuevo régimen se promoverán vínculos concretos con países del entorno latinoamericano y de El Caribe, así como con países de Asia y del este de Europa con avances indudables en CTI (Conacyt, 2020:6).

Parecería que el actual gobierno rompe con el discurso de otorgar un peso importante a la internacionalización del posgrado y se concentra en una retórica de no subordinación a ciertos países en materia de formación en ciencia y tecnología. Es probable que este discurso se acompañe de una notable disminución en la asignación de becas para MAI a programas del PNPC. Es una preocupación entre los coordinadores de esos programas. Al respecto, ponen de manifiesto la flagrante paradoja en que cae el Conacyt al incluir la movilidad internacional entre los indicadores más relevantes en la evaluación de los posgrados y reducir, cuando no eliminar, los apoyos a la misma. En la percepción de una coordinadora:

Es un tanto paradójico porque en la evaluación de Conacyt hay como 4 o 5 indicadores muy fuertes en relación con la internacionalización que nos evalúan de manera contundente. Por ejemplo, escribir con colegas de otros países, las estancias, el tener cursos con profesores de otros países, es decir, que recibamos profesores de otros países [...] Sin embargo, es un tanto paradójico porque, a pesar de que esos indicadores están ahí, pues ya tenemos más de cinco años

que las becas mixtas se redujeron de manera importante porque antes era el doble cuando salían al extranjero –sobre todo a Europa y a EEUU, a Latinoamérica era menos–, pero claro que eso complicó todo porque el monto de la beca en moneda nacional no alcanza para una estancia en el extranjero. Y eso yo creo que contradice sus políticas y las medidas que Conacyt ha señalado de favorecer la internacionalización (entrevista con coord. DE3, febrero de 2021).

Según la entrevistada, en un primer momento hubo una disminución del monto de las becas de movilidad; lo que llevó a su institución a aportar de su propio presupuesto para completarlas. En la administración federal actual ha habido una radicalización de esa tendencia con la probable desaparición de las becas mixtas. Al respecto, la misma coordinadora indica:

Es muy interesante porque el discurso del actual gobierno ha sido de estigmatizar a quienes se formaron en el extranjero tachándolos de elitistas y pues eso va en contra de lo que el Conacyt procura. Yo quiero pensar que hay un profundo desconocimiento del Presidente respecto de los indicadores que el Conacyt exige, porque incluso, ve nomás qué contradicciones: nos evalúan mejor si tuviéramos toda la planta académica de profesores de otras universidades y mejor aún del extranjero; es decir, los programas que son internacionales tienen una planta académica casi toda internacional o de mexicanos que estudiaron fuera del país. Entonces, va en contra del discurso actual.

Reducción en el monto y vaivenes en el número de becas otorgadas han caracterizado el apoyo gubernamental directo a la MAI. Además de estas cuestiones, también hay otro obstáculo que afecta, sobre todo, a las instituciones públicas no autónomas y que concierne a la invitación de profesores extranjeros. Se trata de una disposición hacendaria que data ya de años y que contraría el imperativo que enfrentan esos programas de exponer a sus estudiantes a una experiencia internacional. Ahí radica otra contradicción que se suma a la anterior entre las exigencias de las evaluaciones del Conacyt y las restricciones presupuestales a las instituciones. Así lo expone otra entrevistada:

[...] el doctorado [...] está en nivel internacional, entonces por esa parte también es importante que tengamos estudiantes en movilidad, estudiantes que salgan a otras instituciones, porque debemos también cumplir con ese punto que nos piden en el PNPC; eso por una parte, pero, por la otra, hay cierta contradicción

porque yo creo que una forma también de intercambio entre estudiantes o investigadores sería también que pudiéramos tener profesores o investigadores invitados de instituciones del extranjero, pero no podemos tenerlas por cuestiones de recursos pero también de cuestiones de hacienda, que no nos permite hacer pagos a profesores extranjeros. Entonces digo que tal vez con este intercambio de profesores podría haber mucha más movilidad, más contactos en el extranjero para los estudiantes y bueno eso sí es un impedimento pese a que el doctorado es de competencia internacional (entrevista con CDH3, febrero 2021).

La tabla 1 muestra la cantidad de becas para estancias cortas al extranjero (llamadas becas mixtas) otorgadas desde 2012 hasta 2019 (el Conacyt dice no contar con registro previo a 2012). La primera columna es la cantidad total de becas en todas las áreas científicas y las dos siguientes muestran las otorgadas específicamente a doctorados en educación e historia; la columna que sigue a cada una de estas muestra el porcentaje de aumento o disminución de becas asignadas respecto del año anterior.

TABLA 1

Cantidad de becas mixtas al extranjero, otorgadas anualmente por el Conacyt

Años	Total de nuevas becas por año		Becas mixtas Becas otorgadas a doctorados en educación		Becas otorgadas a doctorados en historia	
	Núm. de becas (total)	% incr. respecto al año anterior	Núm. de becas	% incr. respecto al año anterior	Núm. de becas	% incr. respecto al año anterior
2012	800		21		14	
2013	921	15.13	19	-9.52	30	114.29
2014	1173	27.36	19	0.0	33	10.00
2015	934	-20.38	13	-31.58	23	-30.30
2016	1212	29.76	45	246.15	23	0.00
2017	904	-25.41	27	-40.00	33	43.48
2018	1288	42.48	44	62.96	34	3.03

Fuente: elaboración propia con base en los datos otorgados por la Dirección Adjunta de Desarrollo Científico del Conacyt (2020), solicitados a través de la Plataforma Nacional de Transparencia (PNT).

Si bien los datos no presentan tendencias claras de aumento o disminución en el otorgamiento anual de becas, pues hubo subidas y bajadas diversas, la diferencia entre las becas otorgadas en el primer año registrado y el último sí es considerable en ambas disciplinas (más del doble), lo que indica un interés creciente de los estudiantes de estos doctorados por este tipo de experiencias, pero que no siempre recibe el apoyo suficiente.

En definitiva, se ha dado un impulso errático y difuso a la MAI en el posgrado a lo largo de los últimos tres gobiernos mexicanos. En el primero, el discurso pro internacionalización y movilidad tuvo un cariz economicista, con un programa de apoyos semestrales (becas mixtas). El segundo, situó a la MAI como acción fundamental de los programas en el PNPC, pero sin establecer metas claras, mientras que la actual administración federal terminó cuestionando el modelo previo de cooperación internacional y eliminando el tema de la internacionalización de su discurso oficial y documentos programáticos.

Conclusiones

La movilidad académica internacional ha sido la estrategia más utilizada para la internacionalización de la educación superior y su estudio ha crecido en las últimas décadas, pero aún falta mucho por saber respecto de su función como herramienta para la formación doctoral en México. Este artículo busca contribuir a llenar ese vacío de conocimiento mediante un análisis exploratorio en seis doctorados mexicanos de dos disciplinas de las ciencias sociales. Con base en la visión de los coordinadores de esos programas, expusimos la importancia de la actividad de MAI para la formación doctoral y apuntamos a las contradicciones e inconstancias de las políticas gubernamentales de apoyo a la movilidad, con la incertidumbre resultante en cuanto a su sostenimiento en el futuro.

De los resultados generales destacamos que los apoyos de las universidades, gestionados y difundidos a través de las coordinaciones de los programas de doctorado, se vuelven fundamentales para complementar los apoyos gubernamentales (cuando los hay) y que los estudiantes puedan salir. En este sentido, es importante que los programas cuenten con estos apoyos y los prioricen para este tipo de experiencias.

En cuanto a las estrategias que cada coordinador implementa para fomentar la MAI, observamos que dependen en cierta medida de la tradición disciplinar. Es claro que en el caso de los doctorados en historia se priorizan

las movilidades para ir a revisar archivos del extranjero que son necesarios para las tesis de los estudiantes, por lo que una estrategia posible es incentivar proyectos de investigación sobre otros países o en perspectiva comparada. En contraste, los doctorados en educación no tienen un objetivo de salida tan claro y preciso, por lo que las estrategias se diversifican entre buscar instituciones con las mismas líneas de investigación, obligar –mediante reglamento– a la realización de una estancia durante el periodo de formación o diseñar una malla curricular que facilite tomar materias optativas en otros países.

Este tema se confirmó cuando analizamos las razones expuestas por las y los coordinadores para promover la MAI dentro de la formación doctoral. De forma general, estas razones dependen de las modalidades de trabajo empírico propias de cada disciplina. Por ello, la formación en educación destaca el aprendizaje metodológico y de gestión (“otro modo de hacer las cosas”), mientras que la formación en historia mantiene la tradición disciplinar de ir a consultar archivos y documentos antiguos que solo están físicamente en ciertos espacios allende las fronteras mexicanas. No obstante, en ambos casos, los coordinadores reconocen que, sin importar su disciplina, la movilidad académica internacional otorga varios beneficios formativos a los estudiantes tales como ampliar su visión sobre los objetos de estudio, crear redes de contacto y fortalecer sus habilidades de expresión y socialización del conocimiento.

Identificamos que existe un impulso reciente desde la política pública y que opera como un incentivo externo para la movilidad internacional dentro de la formación doctoral en México. Esto es, la evaluación del PNPC premia a los programas que reportan, entre otras cosas, una elevada movilidad académica internacional entre sus estudiantes. Más allá de ello, la opinión de los coordinadores en cuanto a su importancia descansa en la certeza de que dichas experiencias refuerzan el aprendizaje del oficio de investigar. Con independencia de las particularidades de cada disciplina, la MAI aporta a la formación de investigadores una “apertura al mundo”, lo cual se traduce en colaboración, diálogo e intercambio científico (De Wit, Hunter, Howard y Egron-Polak, 2015), mismos que son principios básicos de la calidad de la investigación.

Por último, observamos una falta de consistencia y de claridad, cuando no cierto desdén, en lo tocante a la MAI en los programas de los recientes gobiernos federales. La presencia profusa del término internacionalización y afines o derivados en el discurso educativo a través del mundo no ha tenido

una correspondencia en el gobierno mexicano en cuestión de objetivos claros y apoyos decididos. A tenor de ciertas manifestaciones en lo que hace a prioridades educativas de la administración federal actual (Acosta, 2020), hay razones para augurar una merma en los apoyos gubernamentales, ya de por sí limitados, a la movilidad internacional.

Dada esta eventualidad, es posible que en el futuro inmediato los programas se vean en la necesidad de recurrir más a la MAI en su modo virtual, por requerir menos recursos económicos. De ocurrir así, este cambio habrá sido también uno de los efectos (aprendizajes) de la pandemia por COVID-19 que ha marcado la pauta de todas las actividades en el mundo desde hace más de un año. Durante este periodo de crisis sanitaria la educación superior se desarrolló por canales virtuales y se asegura que al menos parte de esto permanecerá en el futuro; lo que hace pensar que, de aquí en adelante, la llamada movilidad virtual se convierta en un componente importante de la MAI en general.

Notas

¹ Con la reforma universitaria de 1980, Brasil buscó fortalecer su sistema de posgrado otorgando becas para estudios en el extranjero. Una década después, estas empezaron a disminuir notablemente mientras aumentaban las de tipo “sándwich” –mediante las cuales los estudiantes inscritos en programas de posgrado en Brasil pasaban cerca de un año fuera del país– (Schwartzman, 2009). Esta política aumentó la movilidad internacional de corta duración de los estudiantes brasileños y disminuyó la posibilidad de fuga de cerebros.

² En la segunda mitad de la década de 1980 la Unión Europea creó el programa ERASMUS por la necesidad de alcanzar mayor competitividad en la esfera internacional en investigación y educación superior. ERASMUS está basado en la movilidad de estudiantes dentro de la región y sirvió de base para lo que sería el Proceso de Bologna, junto con las herramientas necesarias

para hacerlo funcionar, tal como el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés) (De Wit, Hunter, Howard y Egron-Polak, 2015).

³ Nos centramos únicamente en programas pertenecientes al PNPC porque son los que enfrentan una mayor exigencia de internacionalización y los que pueden optar por los apoyos del Conacyt para la MAI de sus estudiantes. Solo una minoría de los programas existentes en el país pertenecen a dicho padrón, por lo que la mayoría nunca fueron sometidos a evaluación de la autoridad educativa. Esto hace difícil saber con exactitud cuántos y cuáles son sus dinámicas de movilidad, si las hay. El PNPC tiene cuatro niveles de evaluación, los cuales, de menor a mayor, son: Reciente creación, En desarrollo, Consolidado y Competencia internacional. Los programas elegidos en esta investigación están dentro de los dos niveles más altos.

Referencias

Acosta, Adrián (2020). “Las ideas y las prácticas. Agenda de gobierno y régimen de políticas universitarias en México”, *Universidades*, vol. 71, núm. 86, pp. 55-71. DOI: 10.36888/udual.universidades.2020.86.405

- Bermúdez, Rosa Emilia (2015). “La movilidad de estudiantes por razones de estudio: geografía de un fenómeno global”, *Migraciones Internacionales*, vol. 8, núm. 1, pp. 95-125.
- Conacyt (2014). *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Conacyt (2015). *Diagnóstico del programa presupuestario de becas de posgrado y apoyos a la calidad (S190)*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Conacyt (2018). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de la modalidad escolarizada PNPC. Versión 7*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Conacyt (23 de junio de 2020). “ACUERDO por el que se expide el Programa Institucional 2020-2024 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología”, *Diario Oficial de la Federación*, 23 de junio.
- Dávila, Mabel (2012). “Tendencias internacionales en posgrados”, *Integración y Conocimiento*, vol. 1, pp. 18-26. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5630> (consultado: 6 de abril de 2021).
- De Wit, Hans; Hunter, Fiona; Howard, Laura y Egron-Polak, Eva (2015). *Internationalization of higher education-study*, Bruselas: Directorate-General for Internal Policies/Policy Department B: Structural and Cohesion Policies/European Parliament.
- Didou-Aupetit, Sylvie (2011). *Movilidades estudiantiles y científicas en México, retornos y redes: mutaciones de las políticas y transformaciones de los dispositivos. Resumen ejecutivo*, Ciudad de México: Unesco-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas.
- Didou-Aupetit, Sylvie y Jaramillo, Vielka (2014). *Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina. Un estado del arte*, Caracas: Unesco-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Gacel-Ávila, Jocelyn (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, procesos, estrategias*, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- García de Fanelli, Ana (1999). *La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en Argentina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
- Gérard, Etienne y Grediaga, Rocío (2019). “Conclusión general. ¿Fuga de cerebros o transformación social desde afuera?”, en R. Grediaga, y E. Gérard (coords.), *Los caminos de la movilidad social. Destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, pp. 501-516.
- Gobierno de la República (2008a). “DECRETO por el que se aprueba el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2008-2012”, *Diario Oficial de la Federación*, 16 de diciembre.
- Gobierno de la República (2008b). “Reglamento de becas del programa de fomento, formación, desarrollo y vinculación de recursos humanos de alto nivel del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología”, *Diario Oficial de la Federación*, 10 de septiembre.
- Grediaga, Rocío y Gérard, Etienne (2019). “La movilidad académica internacional: una ventana al estudio de la internacionalización y la conformación de las élites en México”,

- en R. Grediaga, y E. Gérard (coords.), *Los caminos de la movilidad social. Destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, pp. 9-30.
- Hudzik, John (2011). *Comprehensive internationalization. From concept to action*, Washington, D.C.: Association of International Educators.
- Lebeau, Yann (2019). “La movilidad académica mexicana en una perspectiva global: tendencias, flujos y políticas públicas”, en R. Grediaga, y E. Gérard (coords.), *Los caminos de la movilidad social. Destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, pp. 120-184.
- Luchilo, Lucas (2006). “Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol. 3, núm. 7, septiembre, pp. 105-133. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132006000100007&lng=es&nrm=iso (consultado: 26 de abril de 2021).
- OECD (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes. Higher Education*, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264309432-en (consultado: 13 de abril de 2021).
- Ramírez, Rosalba y Hamui, Mary (coords.) (2016). *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Rodríguez, Addy (2017). “Movilidad en América Latina y el Caribe”, en A. Maldonado (coord.), *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil. 2014/2015 y 2015/2016*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: http://patlani.anuies.mx/archivos/documentos/PATLANI2017_web_optimizado.pdf (consultado en 22 de marzo de 2021).
- Schwartzman, Simon (2009). “Nacionalismo versus internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel”, en S. Didou Aupetit y E. Gérard (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas: perspectivas latinoamericanas*, Ciudad de México: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados/Institut de recherche pour le développement, pp. 63-74.
- Vessuri, Hebe (2003). *La ciencia y la educación superior en el proceso de internacionalización. Elementos de un marco conceptual para América Latina*, París: Unesco.
- Vessuri, Hebe (2007). *La formación de investigadores en América Latina. Presentación. Análisis de la evolución del desarrollo científico y tecnológico de América Latina*, París: Unesco.

Artículo recibido: 4 de mayo de 2021

Dictaminado: 9 de julio de 2021

Segunda versión: 19 de julio de 2021

Aceptado: 19 de julio de 2021

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 tiempito 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

LA PEDAGOGÍA DOCTORAL

Una mirada al ecosistema de formación en tres programas doctorales en Perú

CARMEN DIAZ-BAZO

Resumen:

Desde la perspectiva de la pedagogía doctoral como un ecosistema formativo, este trabajo analiza el contexto de formación, los programas y las motivaciones de los doctorandos de tres programas de doctorado en Educación en Perú. Se realizó un estudio cualitativo descriptivo con entrevistas semiestructuradas a 10 profesores de los programas y un cuestionario a 137 estudiantes. Los resultados muestran que los programas doctorales responden a una mayor demanda de cualificación a través de programas escolarizados, centrados en asignaturas y orientados a la especialización con reducidos espacios de socialización con la comunidad de investigadores.

Abstract:

From the perspective of doctoral pedagogy as an educational ecosystem, this article analyzes the context of the training, programs, and motivation of doctoral students in three doctoral programs in Peru. A descriptive qualitative study utilized semi-structured interviews with ten professors in the programs and a survey completed by 137 students. The results show that the doctoral programs respond to higher demands through scholastic programs centered on subjects and oriented to specialization, with reduced opportunities for socialization with the community of researchers.

Palabras clave: estudios de posgrado, doctorado, formación doctoral, programas de posgrado.

Keywords: graduate study, doctoral degrees, doctoral education, graduate programs.

Carmen Diaz-Bazo: académica en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento Académico de Educación. Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima 32. Perú. CE: bdiaz@pucp.edu.pe (ORCID: 0000-0002-1256-9785).

Introducción

Los programas doctorales son los espacios –entre otros– que aportan a la construcción del conocimiento de más alto nivel y donde se forman y acreditan a los investigadores(as) que un país necesita [en adelante, en este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género]. Sin embargo, es poco lo que se conoce sobre qué se enseña y cómo se “enseña” a investigar para formar la identidad y las competencias de un investigador, en este caso, en el campo educativo.

Desde hace más de veinte años, en países anglosajones –especialmente Australia y Reino Unido– surgió una línea de reflexión sobre la enseñanza de la investigación (*research pedagogy*) y sobre la pedagogía doctoral (*doctoral pedagogy*) al reconocer que ha sido un tema que ha importado poco a universidades, facultades o programas, más centradas en la investigación y el conocimiento que sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Asimismo, se reconoce que existe una falta de “cultura pedagógica” en la formación de doctores (Wagner, Garner y Kawulich, 2011; Bernauer, Semich, Klentzin y Holdan 2013; Kilburn, Nind y Wiles, 2014; Earley, 2014; Lewthwaite y Nind, 2016) y es una “caja negra” con pocos estudios y teorías que ayuden a comprenderla (Green y Lee, 1995; Johnson, Lee y Green, 2000; Cotterall, 2011; Leech, 2012; Nind y Lewthwaite, 2018). Sin embargo, McCulloch (2018) considera que el campo de la educación doctoral está adquiriendo el estatus de disciplina académica al ser susceptible de investigación, con teorías y conceptos propios y con una comunidad científica que produce y difunde conocimiento. Por tanto, la formación doctoral es un campo que está en construcción.

En América Latina, todavía es un tema poco estudiado y de reciente preocupación. Se habla de investigación formativa (Restrepo Gómez, 2003; Parra, 2009) que –aunque tiene varias acepciones– una de ellas hace referencia a la formación de habilidades para la investigación especialmente dirigidas al pregrado o los estudios de licenciatura, aduciendo que a nivel doctoral ya no es necesario preocuparse de ello. Por su parte, los estudios de Moreno Bayardo (2011), Corvalán, Falabella y Rojas (2011), Mancovsky (2016), Acuña, Barraza y Jaik (2017), Fernández Fastuca (2018) y Aiello (2019) dan cuenta de las condiciones personales e institucionales (tales como los recursos, las políticas institucionales de fomento de la investigación, los investigadores, los procesos formativos, entre otros) que fomentan o limitan la formación de competencias para

la investigación en programas doctorales, más allá del programa en sí mismo o del desarrollo de la tesis.

La necesidad de estudiar la pedagogía doctoral surge en relación con tres tendencias en la educación superior y la formación en posgrados. En primer lugar, los cambios que se están experimentando en los programas de este nivel. Estos se están diversificando, existen doctorados de investigación (PhD) y doctorados profesionales (EdD) y se están dando otras alternativas de graduación además de las tesis como la titulación vía artículos. Todo ello exige desarrollar otras capacidades como, por ejemplo, el aprender a escribir o alfabetizarse académicamente (Lee y Kamler, 2008; Crossouard y Pryor, 2008). Estos cambios llevan a repensar en la formación doctoral más allá de escribir una tesis; hacia la formación de la identidad del investigador con nuevas competencias para pertenecer a la comunidad de una disciplina (Gilbert, 2004; Manathunga, Smith y Bath, 2004; Robins y Kanowski, 2008; Kamler, 2008; Lee y Kamler, 2008, Cotterall, 2011).

En segundo lugar, el perfil de los estudiantes de doctorado ha cambiado. Ya no están dedicados a la investigación a tiempo completo, llegan con poca experiencia sobre cómo investigar y con otros intereses vinculados a nuevas oportunidades laborales con expectativas de mayores calificaciones académicas. Ante ello, Moreno Bayardo (2011), Mancovsky (2016), Fernández Fastuca (2018) y Moreno Bayardo y Torres Frías (2020) consideran replantear la figura del formador de los futuros investigadores y la necesidad de su formación; así como atender el contexto de apoyo –incluso emocional– que deben ofrecer los tutores o asesores.

En tercer lugar, la búsqueda de la calidad de las universidades y programas y los sistemas de acreditación se han centrado en la medición, dejando de lado los discursos sobre pedagogía y los procesos (Nind y Lewthwaite, 2018). Las políticas de evaluación de los doctorados se han concentrado en medir las tasas de graduación final más que en los procesos pedagógicos que permitan comprender, junto a otros factores, las razones de la graduación exitosa o la deserción (Sverdlik, Hall, McAlpine y Hubbard, 2018). La preocupación por la no graduación, la deserción en los programas, la no culminación a tiempo, el estrés de hacer una tesis, entre otros, exigen pensar en la pedagogía y las maneras como se enseña y aprende a investigar.

Finalmente, los programas de doctorado se han extendido ampliamente. Particularmente en Perú y en el campo de la educación, en los últimos diez

años se han casi duplicado (Sime y Díaz-Bazo, 2019). Según estadísticas de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu, 2020), para 2017, 59.6% de los programas de doctorado ofrecidos en el país son en ciencias sociales. De ellos, 28% corresponden al campo de la educación. Asimismo, señala que a 2019, 83% de los grados de doctor registrados corresponden a las ciencias sociales, y dentro de ello, 63.6 % son en educación. Este crecimiento de programas de doctorado y de graduados no ha estado acompañado de estudios sobre cómo se está formando y, menos aún, qué conocimiento se está produciendo y qué impactos se dan a partir de dicha formación tanto en la comunidad científica a través de publicaciones, como en las políticas o prácticas educativas.

Todo ello lleva a estudiar la pedagogía doctoral de modo sistemático para hacer visibles las prácticas pedagógicas en la formación de investigadores en los programas de doctorado y generar un conocimiento pedagógico basado en la teoría y la investigación (Danby y Lee, 2012; Earley, 2014; Lewthwaite y Nind, 2016).

La pedagogía doctoral como ecosistema formativo

La pedagogía doctoral incluye no solo cómo se produce conocimiento sino cómo el estudiante llega a “ser investigador”, a adquirir identidad como investigador y académico (Green, 2005). En ese sentido se habla de la pedagogía como un proceso de enculturación y socialización en la cultura de investigación de la disciplina y sus comunidades académicas (Gilbert, 2004; Gardner, 2010; Howard y Turner-Nash, 2011; Hyatt, 2013). La pedagogía doctoral busca deconstruir la díada experto-aprendiz por la de comunidad de práctica investigadora (Pallas, 2001), donde el estudiante se inserta en ella a través de estructuras de aprendizaje flexibles (Blaj-Ward, 2011; Cotterall, 2011; Hyatt, 2013) que contienen distintos espacios académicos –más allá de los cursos, seminarios o talleres– y relaciones distribuidas y horizontales con los pares, los grupos de investigación u otros actores (Cotterall, 2011; Danby y Lee, 2012; Hyatt, 2013; Fernández Fastuca, 2018), más allá de la relación con el supervisor o asesor. En síntesis, es una mirada ecosocial (Green, 2005) que incluye todo el contexto en donde el estudiante se forma como investigador (Johnson, Lee y Green, 2000; McCallin y Nayar, 2012; Moreno Bayardo, 2011; Nind y Lewthwaite, 2018).

Desde una perspectiva más tradicional la pedagogía doctoral se refiere a la relación entre aprendices (estudiantes), docentes (supervisores) y el

conocimiento que se produce (Lassig, Dillon y Diezmann, 2013). A esta triada se agrega la cultura institucional de la formación para la investigación entendida como los valores, tradiciones y normas que informan y guían las prácticas de investigación y el currículo (Deem y Brehony, 2000; Lovitts, 2005; Bagaka's, Badillo, Bransteter y Rispianto, 2015), y la cultura de la disciplina, es decir, cómo se construye conocimiento en cada uno de los campos disciplinarios, y en específico en el de la educación (Green y Lee, 1995; Adkins, 2009; Cotterall, 2011; McCallin y Nayar, 2012). Ello trasciende la idea de reducir la pedagogía doctoral a la relación del supervisor con el estudiante como un espacio privado de formación (*one to one pedagogy*) y transitar hacia las experiencias de extrasupervisión o extracurriculares (Danby y Lee, 2012; Harrison y Grant, 2015; Fernández Fastuca, 2018) y las experiencias de co-construcción del conocimiento en espacios colaborativos (Hyatt, 2013).

En esa línea, Leech (2012) –basado en la propuesta de Lovitts (2005)– considera tres dimensiones a tener en cuenta en el ecosistema de formación doctoral: *a)* los estudiantes de doctorado y los recursos con los que cuentan, ello es la motivación, los estilos de aprendizaje o el conocimiento que tienen; *b)* el micro contexto de formación, referido al departamento o facultad que lo ofrece, el programa doctoral, su currículo, el sistema de supervisión o asesoría; ello abarca experiencias vividas por los estudiantes tanto dentro como fuera de las aulas con sus pares y con otros investigadores (Gardner, 2010; Moreno Bayardo, 2011; Fernández Fastuca, 2018; Aiello, 2019); y *c)* el macro contexto, que involucra la cultura de la formación posgradual y la cultura de la disciplina. Sin dejar de considerar la política de formación posgradual e incluso la política nacional de investigación educativa planteada por el Estado que, en países como Perú, impregna una forma de valorar, y reconocer la investigación en educación.

Desde esta perspectiva sociocultural, el estudiante de doctorado construye su identidad como investigador desde la interacción con su contexto social –en este caso la comunidad de una disciplina– y su sentido de pertenencia, participación y reconocimiento que tiene en ella (Holley, 2011; Lassig, Dillon y Diezman, 2013; Tammi y Kouhia, 2015). Esto incluye el posicionamiento del doctorando respecto de sus propias disciplinas o campos de conocimiento (desde las epistemologías, teorías y metodologías) y cómo asume el *habitus*: disposición, conocimientos, habilidades convenciones y prácticas propios de la comunidad investigadora (Moreno Bayardo,

2011; Inouye y McAlpine, 2019), es decir, cómo pasa de ser consumidor a productor autónomo de conocimiento (Lovitts, 2005).

La interacción con pares e investigadores, la asesoría o tutoría individual o grupal, los espacios de socialización, las oportunidades de debate, la flexibilidad del currículo, los grupos de investigación, los seminarios, los coloquios, los talleres o grupos de escritura, la escritura y publicación de artículos, la participación en congresos, la supervisión grupal, la mentoría de pares, son algunas de las prácticas que los autores documentan como parte del micro contexto formativo de los programas doctorales para formar en investigación (Lee y Kamler, 2008; Gardner, 2010; Holley, 2011; Blaj-Ward, 2011; Moreno Bayardo, 2011; McCallin y Nayar, 2012; Stevens-Long, Schapiro y McClintock, 2012; Lassing, Dillon y Diezman, 2013; Johnson, 2014; Bagaka's *et al.*, 2015; Emmioğlu, McAlpine y Amundsen, 2017; Hodgson, 2017; Hutchings, 2017; Fernández Fastuca, 2018; Pérez, López y Buendía, 2019). Estas experiencias promovidas desde el programa o la institución formadora revelan las intencionalidades para integrar a los estudiantes de doctorado en una cultura específica de investigación. Cada comunidad de investigación provee el contexto que selecciona lo valioso a ser “enseñado”, sin dejar de reconocer la agencia de los estudiantes para construir sus propias experiencias de aprendizaje (Pallas, 2001; Cotterall, 2011; Holley, 2011 y Emmioğlu, McAlpine y Amundsen, 2017).

Dada la complejidad de la investigación en el campo educativo, el macro contexto formativo considera la cultura formativa, la cultura de la disciplina y modos de generar conocimiento en educación. Autores como Eisenhart y DeHaan (2005) y Pallas (2001) proponen enseñar diversas perspectivas epistemológicas y metodológicas para introducir a los estudiantes en la cultura de la investigación. Por su parte, Chatterjee-Padmanabhan, Nielsen y Sanders (2019) señalan discutir sobre los conceptos básicos de la investigación: de construcción del conocimiento, de teoría, marco y paradigma de la investigación, de análisis e interpretación y de argumentación y tesis.

En síntesis, esta es una mirada más integral de la formación doctoral, que pone el acento en el contexto cultural y social de la formación como un ecosistema social (Green, 2005) en donde el estudiante se socializa en la cultura de investigación, se interrelaciona con sus pares y con la comunidad de investigadores en el campo de la educación, y donde socialmente la investigación, y en particular la propia en educación, es valorada como clave para el desarrollo. Ello incluye al programa, la universidad, la

comunidad de investigadores de una disciplina, e incluso el Estado que promueve la investigación.

Metodología

Desde una mirada de la formación doctoral como ecosistema, y sin pretender abarcar en este artículo la multiplicidad de aspectos que la conforman, este estudio tiene como objetivo describir los espacios formativos de tres programas de doctorado en educación en Perú desde la perspectiva de los estudiantes y de los docentes.

Se trata de un estudio cualitativo descriptivo y como tal busca comprender, desde la perspectiva e interpretaciones de los sujetos (Creswell, 2013), el micro contexto de formación, a través del programa en sí mismo y de los espacios y estrategias que este ofrece para formar en investigación; asimismo, las motivaciones y expectativas de los estudiantes para formarse en ellos. Además, el macro contexto desde el Estado en donde se desarrollan estos programas; es decir, en la política nacional de posgrado y la promoción de la investigación, en particular en educación. Como estudio cualitativo descriptivo no pretende establecer generalizaciones sino recoger las percepciones de los sujetos que permitan problematizar sobre este objeto de estudio en construcción.

Para el desarrollo del estudio se seleccionaron tres programas de doctorado en educación. Los criterios de inclusión fueron: los años de funcionamiento (más de cinco), con doctores graduados, la localidad (Lima y otras regiones) y el tipo de gestión (público y privado), además de la accesibilidad al programa y sus informantes. Se escogieron tres programas: una universidad pública de la sierra centro del país (C1), otra pública de Lima (C2), y una universidad privada del norte del país (C3).

Para caracterizar el macro contexto en el que se desarrollan los programas se analizó información secundaria como documentos normativos e informes públicos sobre las políticas de investigación y formación doctoral del país. Para el micro contexto de formación se recurrió a la información disponible en los sitios web institucionales de los programas seleccionados. Además, se diseñó un guion de entrevista semiestructurada a los profesores de los programas y un cuestionario dirigido a doctorandos. Los instrumentos recogen información sobre la finalidad del programa, el marco curricular y los espacios o estrategias de formación. En particular, el cuestionario incluye además las características, expectativas y motivaciones de los estu-

diantes, así como datos que permiten describir su perfil tales como edad, ocupación, experiencia previa en investigación y publicación.

Los instrumentos fueron revisados por juicio de expertos. Los informantes fueron 10 profesores y 137 estudiantes de los tres programas. El trabajo de campo se realizó entre junio y julio de 2019, respetando el principio ético de confidencialidad y los criterios de calidad metodológica. Para el análisis del cuestionario se usó la distribución de frecuencias, y en el caso de las entrevistas se grabaron, transcribieron y se categorizaron de forma abierta.

Resultados

El macro contexto de formación doctoral:

la investigación y los programas de doctorado en Perú

La formación de investigadores en educación a través de los programas doctorales no puede dejar de enmarcarse en la política de investigación y formación de investigadores promovida por el Estado.

En Perú, la inversión del Estado para hacer investigación es limitada. Entre los años 2011 y 2018 el gasto respectivo ha crecido de 0.08% a 0.13% del producto interno bruto, y se mantiene muy por debajo de otros países de América Latina (Ricyt, 2020). Del presupuesto general destinado a investigación en 2015, 55% corresponde a las ciencias naturales, ingeniería y tecnología; 9.8%, a las ciencias sociales (Concytec, 2017), donde se encuentra el subcampo de la educación.

De otro lado, Perú es uno de los países de la región con menor cantidad de investigadores y producción científica. Para 2018, se registraban 2 mil 496 investigadores –mayoritariamente hombres– concentrados especialmente en las universidades. Ello representa el 0.14 por cada mil integrantes de la población económicamente activa. Y con una producción de 3 mil 515 publicaciones según Scopus (15% son en el campo de las ciencias sociales, porcentaje promedio de los países de América Latina y el Caribe) superados ampliamente por Brasil (82 mil 330 publicaciones), México (26 mil 408), Colombia (13 mil 277), Chile (15 mil 16) y Argentina (15 mil 127) (Ricyt, 2020). Al 2015, el ratio del número total de artículos en revistas indizadas respecto del número total de investigadores fue de 0.6 (Concytec, 2017). De otro lado, solo hay siete revistas indizadas en Scopus, ninguna en el campo de la educación (Concytec, 2019a). En otras bases de datos se encuentran dos revistas indizadas en SciELO y tres en Redalyc en el campo de la educación.

El Estado peruano, a través del Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica (Concytec), ha promovido la investigación mediante becas para la formación de doctores y fondos para el fortalecimiento de los programas doctorales, priorizando líneas estratégicas. De 2015 a 2017 se otorgaron 175 becas en programas de doctorado, ninguno en el campo de la educación; y en 2019, se graduaron 87 doctores, especialmente en ciencias, tampoco alguno en educación (Concytec, 2019b).

Pese al limitado apoyo a la investigación y la formación de investigadores, los programas de doctorado han crecido en los últimos años sin ninguna regulación ni acreditación por parte del Estado. La ley universitaria peruana establece que los programas de doctorado son estudios de carácter académico basados en la investigación y tienen como propósito desarrollar el conocimiento al más alto nivel (Congreso de la República del Perú, 2014). A diferencia de las maestrías, en donde pueden tener una orientación profesional, de especialización o de investigación; se espera que los doctorados se basen en la investigación, por tanto, es uno de los espacios más legitimados para hacer y formar investigadores. En Perú se ofrecen 423 programas de doctorado, de los cuales 59.6% corresponde a las ciencias sociales y, dentro de ello, el 28.2% al subcampo de la educación. Para 2017 se graduaron 2 mil 592 doctores, 83.1% lo hace en ciencias sociales y la mayoría corresponde a educación (63.6%) (Sunedu, 2020).

La concentración de doctorados y graduados en ciencias sociales no se correlaciona con la cantidad de investigadores y producción en estas áreas. A octubre de 2019, del total de 3 mil 399 investigadores, los de ciencias sociales representan solo 11% de los calificados en el Registro Nacional de Ciencia, Tecnología y de Innovación Tecnológica Renacyt (Sunedu, 2020). Con el limitado apoyo del Estado, especialmente en educación, la formación en investigación a nivel doctoral es financiada por los mismos doctorandos quienes en búsqueda de mejores puestos laborales –como veremos más adelante– hacen esfuerzos por financiar sus estudios e investigaciones.

El micro contexto de formación: los programas y sus espacios y estrategias de formación

La ley universitaria peruana plantea que la finalidad de los estudios doctorales es la formación para la investigación y el desarrollo del conocimiento del más alto nivel. Además, indica que son estudios de tres años con un

mínimo de 64 créditos académicos¹ y que la tesis debe ser de máxima rigurosidad académica y de carácter original. Cada programa de formación organiza sus estudios en el marco de la autonomía universitaria y, como se señaló antes, sin mayor regulación por parte del Estado ni obligatoriedad de acreditación. Sime y Díaz-Bazo (2019), a partir de análisis de 48 programas de doctorado en educación del país, encontraron dos características importantes: su orientación profesional y su carácter más escolarizado e instrumental a partir de intereses individuales de los doctorandos al proponer sus temas de investigación. Es en este contexto normativo y macro contexto explicado en el acápite anterior, donde se forma a los doctores en educación en Perú.

Programas de doctorado orientados a la especialización y la investigación

Los tres programas seleccionados ofrecen formar profesionales capaces de investigar y aportar al conocimiento y a la solución de problemas educativos orientados a la mejora de la calidad de la educación. Pero, además, dos de ellos explicitan que buscan formar para el ejercicio de la docencia a nivel universitario y desarrollar competencias para una práctica docente más eficiente, enfatizando una orientación más pragmática (Corvalán, Falabella y Rojas, 2011), profesionalizante y especializada demandada por la política nacional respecto al ejercicio de la docencia en la universidad.²

En estos tres programas, el plan de estudios se estructura con un 50% o más de los créditos orientados a asignaturas vinculadas con la investigación y el desarrollo de la tesis: epistemología, metodologías de investigación, seminarios de tesis, investigación cualitativa o cuantitativa. Los créditos restantes son asignaturas de formación general o especializada, tales como filosofía de la educación, sociología de la educación, calidad educativa, evaluación de la calidad, educación para el desarrollo, currículo, educación y desarrollo humano, proyecto educativo nacional, realidad educativa peruana, entre otros.

Los planes de estudio se estructuran con asignaturas obligatorias, poco flexibles para que el doctorando arme su propia trayectoria de formación. Solo un programa ofrece la posibilidad de optar por una asignatura electiva (3 créditos) y se desarrollan en un horario específico de clases que suelen ser los fines de semana (tabla 1).

TABLA 1

Distribución de asignaturas y créditos ofrecidos por los programas

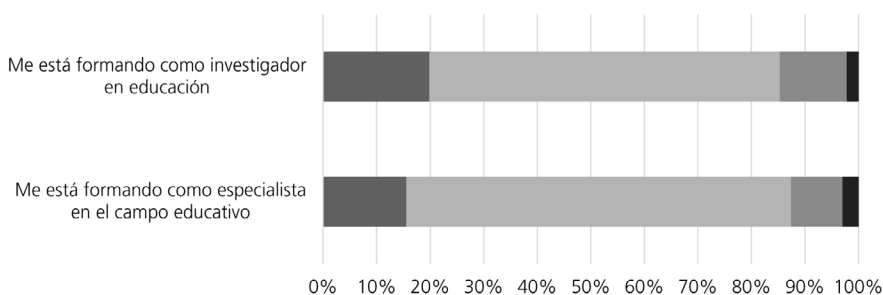
Programas	Total programa		Orientados a la formación en investigación		% créditos dedicados a investigación
	Núm. de asignaturas	Núm. de créditos	Núm. de asignaturas	Núm. de créditos	
C1	18	72	9	36	50%
C2	17	108	10	78	72%
C3	13	64	6	36	56%

Fuente: elaboración propia con base en planes de estudio de los programas estudiados.

Respecto de la finalidad de los programas doctorales, los estudiantes inscritos reconocen que los están formando como investigadores y como especialistas en el campo educativo (figura 1).

FIGURA 1

Finalidad de la formación desde la perspectiva de los estudiantes



	Me está formando como especialista en el campo educativo	Me está formando como investigador en educación
■ Totalmente de acuerdo	21	27
■ De acuerdo	97	89
■ En desacuerdo	13	17
■ Totalmente en desacuerdo	4	3

Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario aplicado.

Del mismo modo, los profesores entrevistados refuerzan una perspectiva más especializada, pragmática y orientada a la solución de problemas concretos cuando afirman que la formación se orienta a plantear alternativas y tomar decisiones en ámbitos de política o de la práctica educativa.

La finalidad del doctorado es que nuestros estudiantes puedan concluir la tesis y por lo tanto producir conocimiento válido para *tomar decisiones en el ámbito del gobierno local, de los gobiernos regionales*. Pero también que puedan discutir las nuevas teorías con respecto al campo educativo (C1E2).

[...] sean investigadores en el campo de la educación y la pedagogía y que a partir de ello empiezan a *resolver problemas que tengan dentro de la institución* o incluso dentro la comunidad educativa en general (C1E4).

[...] debemos terminar *haciendo una propuesta*. Porque la propuesta es el medio que me va a vincular para poder digamos entender y resolver nuestros problemas (C2E2).

Esta perspectiva de formación especializada para ejercer una mejor práctica docente –como se señala en las finalidades de los programas estudiados– y para la toma de decisiones o el diseño de propuestas de mejora –como lo expresan los profesores– devuelve la discusión sobre los alcances de un programa doctoral orientado a la formación de investigadores o a la de profesionales especialistas con competencias investigativas. Discusión que en otros países han identificado como doctorados de investigación (PhD) o profesionales (EdD).

Una formación doctoral escolarizada con pocos espacios para socializarse en la cultura de la investigación

Desde la perspectiva de la formación doctoral como un ecosistema donde la formación de investigadores involucra distintos espacios de socialización en la cultura de la investigación, se encuentra que 40.87% de los doctorandos afirma que el programa doctoral no les ofrece otras experiencias para formarse como investigadores más allá del plan de estudios. El currículo es percibido como escolarizado centrado en asignaturas obligatorias:

[...] todavía no hemos consolidado un currículo flexible; por lo tanto, hace que nuestros estudiantes tengan un *programa escolarizado y dirigido por nosotros*, quienes hemos formulado el currículo. Ellos [los estudiantes] no pueden tener todavía materias electivas las mismas que favorecerían sus investigaciones. Específicamente, tienen que seguir todo el plan de manera rígida. [...] en el caso de investigación, lo que hemos hecho es diseñar un programa de acompañamiento a nuestros estudiantes; pero que todavía, de manera similar, está siendo tratada como asignatura (C1E2).

¿Cómo puedes tener tantos doctorandos?, o sea, ¿cuántos asesores tienes para cada uno de ellos?, porque el trabajo que hacen deberían hacerlo con su asesor. [...] Entonces, hasta ahora no tienen asesor; ahí ya te vas dando cuenta que tenemos *un doctorado muy escolarizado* (C2E1).

Las asignaturas vinculadas con el conocimiento y el desarrollo de la investigación parecen ser suficientes para formar a los investigadores: “[...] pienso que con esas asignaturas [se refiere a los seminarios de tesis] y de acuerdo también como vemos en otros planes curriculares, apunta a que ese profesional esté orientado a ser investigador” (C1E4).

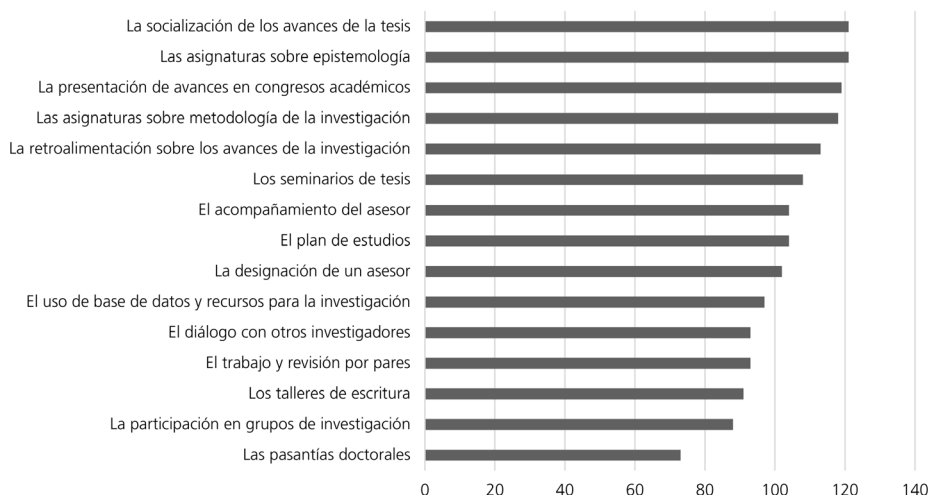
Asimismo, la centralidad en asignaturas sobre “cómo hacer” investigación, especializa en métodos, técnicas para recoger información, técnicas para analizar información, búsqueda de datos o redacción académica, dejando poco espacio para la discusión epistemológica sobre cómo se construye conocimiento en el campo de la educación.

[...] dejaría un poco el tema de las estrategias, metodologías y más bien apuntaría a destrezas más de tipo crítico, reflexivo, analítico. Me parece que hay una suerte más de *tecnificación del trabajo del investigador* [...] más no hay una reflexión en torno a temas más profundos (C2E1).

La centralidad del plan de estudios y las asignaturas son muy valoradas por los estudiantes, como se puede apreciar en la figura 2. Las asignaturas sobre epistemología y metodología de la investigación se valoran más sobre otros espacios y experiencias formativas, reafirmando la valoración de la asignatura como espacio de formación y el carácter escolarizado de la misma.

FIGURA 2

Valoración de los espacios de formación considerados muy importantes e importantes, desde la perspectiva de los estudiantes (T=137)



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario aplicado.

Es interesante observar que experiencias que trascienden el aula y el programa, tales como el diálogo con otros investigadores, la participación en grupos de investigación o las pasantías doctorales son menos valoradas por los estudiantes, además de ser poco promovidas por los programas.

La interacción de los futuros doctores con la comunidad de investigadores no parece ser una estrategia sistemática promovida por los programas y, en algunos casos, aparecen como iniciativas individuales de los profesores, restando posibilidades para la construcción de la identidad del investigador (Holley, 2011; Lassig, Dillon y Diezman, 2013; Tammi y Kouhia, 2015).

Además de las asignaturas, los profesores resaltan otros espacios que se encuentran limitados por el tiempo que tienen los estudiantes para vivir una experiencia de formación doctoral. Entre ellos se encuentran los seminarios y jornadas de socialización, la invitación para participar en congresos o redes en las que participan los profesores, la invitación de investigadores nacionales o internacionales. También se les anima a escribir en las revistas propias u otras académicas.

Nuestros estudiantes están, poco a poco, acostumbrándose a difundir los conocimientos que están discutiendo en general, a través de publicaciones. Ellos tienen una publicación que está orientada a que puedan publicar [...], que es una revista para los estudiantes de doctorado para que puedan plantear sus primeros esbozos, sus proyectos de investigación, sus marcos teóricos, el abordaje del estado de la cuestión o el estado de arte que están trabajando. Pero ya también, nosotros estamos impulsando que ellos puedan publicar en otras revistas distintas a la nuestra y distintas a su entorno mismo. Bueno, son los mecanismos que estamos diseñando para que ellos puedan entrar a la discusión teórica sobre sus tópicos en específico (C1E2).

También se menciona el uso de cursos o talleres propedéuticos orientados a la escritura académica y la búsqueda de información en bases de datos como requisitos indispensables para empezar a investigar. Ello debido a déficits de los estudiantes en cuanto a revisiones bibliográficas y manejo de bases de datos.

Sobre la asesoría, como una de las estrategias de formación, los doctorandos la ubican en séptimo lugar de importancia. En los programas se nombra asesor en los últimos semestres o al finalizar el programa. Ello muestra, una vez más, que la formación doctoral se centra en el desarrollo de las asignaturas y no pasa por una de las estrategias más importantes como es la asesoría, supervisión o tutoría de la tesis (Moreno Bayardo y Torres Frías, 2020; Sverdlik, Hall, McAlpine y Hubbard, 2018), considerada por McCallin y Nayar (2012) como una forma especializada de enseñanza.

El plan estaba diseñado para que el segundo año, cuarto semestre, nuestros estudiantes puedan ya contar con un avance progresivo de su proyecto de investigación y a partir del quinto semestre los estudiantes pasaban [...] a trabajar directamente con su asesor. No, no se puede, los estudiantes mismos no están acostumbrados a trabajar directamente con su asesor sino a modo de asignatura. [...] El sistema de asesoramiento personalizado no funcionó tan bien porque el estudiante está acostumbrado al *proceso escolar de la investigación* con un profesor de curso de investigación, no tanto al trabajo con el asesor (C1E2).

Una formación doctoral sin comunidad de investigadores

Los programas doctorales cuentan con profesores doctores que pertenecen a la plana docente de tiempo completo de la facultad o con profesores in-

vitados de otras universidades. Los programas se desarrollan con limitado número de docentes registrados en el campo de las ciencias de la educación en el Registro Nacional de Ciencia, Tecnología y de Innovación Tecnológica (Renacyt), como se puede apreciar en la tabla 2.

TABLA 2

Número de profesores calificados en Renacyt en el campo de las ciencias de la educación en las universidades

	Núm. profesores calificados en Renacyt en el campo de las ciencias de la educación – 2020	Núm. estudiantes matriculados en el programa - 2017
C1	2	153
C2	17	105
C3	1	14

Fuente: elaboración propia con base en: El Registro Nacional de Ciencia, Tecnología y de Innovación Tecnológica de Renacyt (<https://ctivitaec.concytec.gob.pe/renacyt-ui/#/registro/investigadores>) y el Sistema de Información de la Sunedu (<https://www.sunedu.gob.pe/sibe/>).

Esta situación nos hace ver que las universidades que ofrecen los programas de doctorado tienen un número reducido de profesores calificados como investigadores en el campo de la educación en relación con el número de estudiantes matriculados. Al ser programas centrados en las asignaturas, no se evidencia una comunidad de investigadores que definan líneas o proyectos, discutan posturas epistemológicas y metodológicas o coordinen criterios comunes para el desarrollo de las tesis de grado. En algunos casos se trata de profesores o asesores invitados.

Es más, ni siquiera hay una coordinación entre los profesores para fomentar este tipo de espacios [para desarrollar la investigación]. Digamos yo no conozco a mis colegas que también están dictando acá, porque nunca nos han convocado a una reunión mínima de coordinación más o menos para poder pensar [...] estrategias que ayuden a que las personas se sientan que están en un espacio de investigación, no hay eso. Lo único que yo puedo ver es el profesor que dicta su clase, termina su clase y ya... hasta la otra semana (C2E1).

Mucho aislamiento, cada uno trabaja por separado [...]. No hay, por ejemplo, proyectos de investigación que revisen dos o tres docentes. Cada uno hace su propio trabajo en forma separada (C3E1).

Los sujetos de formación

Los estudiantes de doctorado de estos programas tienen entre 26 y 77 años. El 41% tiene entre 41 y 50 años. Se desempeñan como docentes de educación básica (49%) y educación superior (46%). Se autoperceben como docentes investigadores (52%) con experiencia en investigación (85%); pero sin publicaciones (65%) y sin estar registrados en asociación o red alguna vinculada con la investigación en educación (68%). La experiencia en investigación que señalan puede estar vinculada al desarrollo de la tesis de maestría, grado que es requisito para ingresar a un programa doctoral. Además, tienen la expectativa de dedicarse a la investigación parcial o eventualmente (82%) (tabla 3).

TABLA 3

Perfil del estudiante de los programas de doctorado estudiados

Edad	% de respuesta
Entre 26 y 30 años	11.3
Entre 31 y 40 años	28.3
Entre 41 y 50 años	40.6
Entre 51 y 60 años	17.9
Más de 60 años	1.9
Actualmente se desempeña como:	
Docente de educación superior	46.4
Docente de educación básica	48.8
Gestor de la educación	4.0
Investigador	0.8
Actualmente se percibe como:	
Docente	43.4
Docente-Investigador	52.2
Investigador	4.4

(CONTINÚA)

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Tiene experiencia previa de investigación	% de respuesta
Sí	85.6
No	14.4
Los resultados de su investigación han sido publicados	
Sí	22.2
No	65.2
No cuento con investigaciones	12.6
Después del doctorado, su dedicación a la investigación será:	
De tiempo completo	17.6
De tiempo parcial	50.0
Eventual, según se cuente o no con las condiciones y recursos para hacer investigación	32.4
Se encuentra registrado en:	
El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación	28.4
Asociación Nacional de Investigación	3.7
No se encuentra registrado	67.9

Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario aplicado.

Además, los doctorandos estudian los fines de semana, trabajan simultáneamente y le dedican poco tiempo a la investigación. En el último Censo Universitario realizado en el país por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2010) se encontró que, en general, 64.7% de los doctorandos afirma estudiar los fines de semana y 57% de los de educación señalan que el promedio de horas semanales de clase es superior a las 10 horas. Situación que, luego de 10 años, se mantiene, en particular en estos tres programas.

La mayoría..., todos trabajan y muchos vienen de provincia. Son personas que el viernes saliendo de trabajar tienen que viajar para llegar acá y regresar, porque el lunes tienen que estar en su colegio otra vez. [...] Y eso será el 40% de los estudiantes. [...] ¿cuántas horas al día le dedican a la investigación? y claro... no son ni una hora al día que dedican a la investigación; entonces ¿cómo haces un doctorado en esas condiciones? (C2E1).

La formación doctoral como un asunto de interés individual para la movilidad laboral

Lo que motiva a un estudiante estudiar un doctorado es postular a un mejor centro laboral, obtener una certificación del más alto nivel y ejercer la docencia universitaria. Formarse como investigadores o desarrollar competencias para la investigación ha sido valorado en menor medida (figura 3).

FIGURA 3

Motivaciones de los estudiantes para optar por un doctorado en educación (T=137)



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario aplicado.

Tal como también lo han expresado los profesores entrevistados:

¿Para qué es el doctorado? porque no hay mucha idea de para qué están haciendo el doctorado. Muchos de ellos, casi el 80% está para ascender en su trabajo (C2E1).

Porque estamos más en la idea profesionalizante, que la de investigación. Más miramos nuestro currículum personal, para poder tener un grado o para poder garantizar una estabilidad o para poder subir hacia unas líneas de gerencia de rectorado o vicerrector o de decanos, etc. Más esa línea administrativa que disloca totalmente el trabajo de la investigación (C3E2).

Si bien tanto en Estados Unidos como en Europa muchos de los estudiantes de doctorado inician sus estudios con el objetivo de enseñar en la universidad y hacer carrera docente y de investigación (Maynard, Labuziński, Lind, Berglund *et al.*, 2017), en países como Perú con un macro contexto que, como veíamos, promueve de modo limitado las condiciones para la investigación en educación, el grado de doctor en sí mismo queda como una aspiración de certificación que no concluye siempre con la inserción laboral en la universidad.

Consideraciones finales

Los estudios sobre la formación doctoral o la pedagogía doctoral es un campo en crecimiento que poco a poco va conformando una comunidad académica interesada en investigar y difundir sobre el tema. En América Latina, y en particular en Perú, es un campo de estudio emergente.

Este estudio brinda una mirada a la formación doctoral como ecosistema en donde el estudiante de doctorado se socializa en la cultura de la investigación en interacción con un macro y micro contexto de formación. El trabajo muestra un macro contexto con limitado apoyo del Estado para formar investigadores y hacer investigación en el campo educativo. Los doctorandos invierten en estudios con la expectativa de una mayor cualificación para la movilidad laboral, especialmente para desempeñarse en la docencia universitaria. El interés de formarse como investigadores no es de largo plazo ni una expectativa de continuar haciendo investigación a futuro en universidades o centros de investigación. Hay demandas inmediatas por un mejor puesto de trabajo de quienes aspiran a obtener el grado de doctor con una mejor cualificación. Ello puede explicar el crecimiento de la oferta de los programas en un contexto que, además, no los ha regulado, ni asegura su empleabilidad.

En el micro contexto, los programas que se ofrecen están centrados en asignaturas obligatorias y de carácter escolarizado, sin posibilidad de que el estudiante arme su propia trayectoria de formación de acuerdo con sus intereses de investigación priorizados en los programas. Además, con pocos espacios para la interacción con pares, con grupos de investigación, participación en congresos y publicación académica, todas experiencias de socialización que la literatura sobre la pedagogía doctoral (Emmioğlu, McAlpine y Amundsen, 2017; Hodgson, 2017; Hutchings, 2017) releva como importantes para la construcción de la identidad del investigador.

Esta situación lleva a problematizar la finalidad de los doctorados y de diferenciar –como lo hacen en otros países, especialmente anglosajones– los doctorados profesionales de los de investigación (Poyatos, 2012; Chifteng y Hendel, 2012). En la práctica, la aspiración de los programas doctorales de formar investigadores se ve enfrentada con demandas y condiciones que tienen los estudiantes, el limitado apoyo y valoración de la investigación por parte del Estado y la necesidad de articular una mejor práctica profesional con la generación de conocimiento. Esto último ligado a un modo distinto de producir conocimiento integrado a los contextos de las prácticas o aplicación (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow, 1997).

Si los programas doctorales buscan la formación de investigadores, deberán asegurar –más allá de un plan de estudio– un ecosistema de formación, esto es, experiencias que socialicen a los estudiantes en la cultura de la investigación.

Agradecimientos

Este estudio se ha realizado gracias al financiamiento otorgado en 2019 por el Fondo no Concursable de Apoyo a la Investigación (Foncai) de la Dirección de Gestión de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y, a los aportes del grupo de investigación Formación y Actores de la investigación Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Notas

¹ El crédito académico se define como equivalente a un mínimo de 16 horas lectivas de teoría o el doble de horas de práctica, tal como lo expresa la Ley núm. 30220, Ley Universitaria, Congreso de la República del Perú, (2014).

² Desde 2014, con la reforma universitaria y su nueva ley, se estableció que para ejer-

cer la docencia universitaria se debe contar con mínimo el grado de magíster y para ser profesor principal mínimo con el grado de doctor. Para ello se otorgó un plazo de cinco años para la adecuación a dichos requisitos que, con prórrogas, vence en noviembre de 2021.

Referencias

- Acuña, Luis; Barraza, Arturo y Jaik, Adla (eds.) (2017). *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica: Hacia la construcción de un estado del arte*, México: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Adkins, Barbara (2009). “PhD pedagogy and the changing knowledge landscapes of universities”, *Higher Education Research & Development*, vol. 28, núm. 2, pp. 165-177. DOI:10.1080/07294360902725041
- Aiello, Martín (2019). “Formación de investigadores en ciencias sociales y humanas en Argentina: el desafío de la formación para la tesis en los posgrados”, en E. Sánchez

- Martínez (coord.), *La agenda universitaria IV: viejos y nuevos desafíos en la educación superior*, pp. 165-181, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Bagaka's, Joshua Gisemba; Badillo, Natale; Bransteter, Irina y Rispinto, Sarah (2015). "Exploring student success in a doctoral program: The power of mentorship and research engagement", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 10, pp. 323-342. Disponible en: <http://ijds.org/Volume10/IJDSv10p323-342Bagaka1713.pdf>
- Bernaer, James A.; Semich, George; Klentzin, Jacqueline y Holdan, Gregory (2013). "Themes of tension surrounding research methodologies education in an accelerated, cohort-based doctoral program", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 8, pp. 173-193. Disponible en: <http://ijds.org/Volume8/IJDSv8p173-193Bernaer0397.pdf>
- Blaj-Ward, Lia (2011). "Skills versus pedagogy? Doctoral research training in the UK Arts and Humanities", *Higher Education Research & Development*, vol. 30, núm. 6, pp. 697-708. DOI: 10.1080/07294360.2010.535507
- Chatterjee-Padmanabhan, Meeta; Nielsen, Wendy y Sanders, Sarah (2019). "Joining the research conversation: threshold concepts embedded in the literature review", *Higher Education Research & Development*, vol. 38, núm. 3, pp. 1-14. DOI: 10.1080/07294360.2018.1545747
- Chifteng, Felly y Hendel, Darwin (2012). "Emergence and growth of professional doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: a comparative analysis", *Studies in Higher Education*, vol. 37, núm. 3, pp. 345-364. DOI: 10.1080/03075079.2010.516
- Congreso de la República del Perú (2014). *Ley 30220, Ley Universitaria*. Disponible en: <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/30220.pdf>
- Concytec (2017). *I Censo Nacional de Investigación y Desarrollo a Centros de Investigación*, Lima: Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica.
- Concytec (2019a). *Principales indicadores bibliométricos de la actividad científica peruana, 2012-2017*, Informe núm. 5, Lima: Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica.
- Concytec (2019b). *Memoria institucional Concytec 2019*, Lima: Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica.
- Corvalán, Javier; Falabella, Alejandra y Rojas, María Teresa (2011). "El doctorado en educación: un ejemplo de desregulación en el campo de la educación superior en Chile", *Calidad en la Educación*, núm. 4, pp. 15-42. DOI: 10.4067/S0718-45652011000100002
- Cotterall, Sara (2011). "Doctoral pedagogy: What do international PhD students in Australia think about It?", *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, vol. 19, núm. 2, pp. 521-534, DOI: 10.1080 / 13562517.2011.560381
- Creswell, John W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*, Thousand Oaks: Sage.
- Crossouard, Barbara y Pryor, John (2008). "Becoming researchers: a sociocultural perspective on assessment, learning and the construction of identity in a professional doctorate", *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 16, núm. 3, pp. 221-237. DOI: 10.1080/14681360802346614

- Danby Susan y Lee, Alison (2012). "Researching doctoral pedagogy close up. Design and action in two doctoral programmes", *Australian Universities' Review*, vol. 54, núm 1, pp. 19-28. Disponible en: <https://eprints.qut.edu.au/54171/>
- Deem, Rosemary y Brehony, Kevin J. (2000). "Doctoral students' access to research cultures-are some more unequal than others?", *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 149-165. DOI: 10.1080/713696138
- Earley, Mark A. (2014). "A synthesis of the literature on research methods education", *Teaching in Higher Education*, vol. 19, núm. 3, pp. 242-253. DOI: 10.1080/13562517.2013.860105
- Eisenhart, Margaret y DeHaan, Robert L. (2005). "Doctoral preparation of scientifically based education researchers", *Educational Researcher*, vol. 34, núm. 4, pp. 3-13. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3699941>
- Emmioglu, Esma; McAlpine, Lynn y Amundsen, Cheryl (2017). "Doctoral students' experiences of feeling (or not) like an academic", *International Journal of Doctoral Studies*, vol 12, pp. 73-90. Disponible en: <http://www.informingscience.org/Publications/3727>
- Fernández Fastuca, Lorena (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo/Universidad Abierta Interamericana.
- Gardner, Susan K. (2010). "Faculty perspectives on doctoral student socialization in five disciplines", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 5, pp. 39-52. Disponible en: <http://ijds.org/Volume5/IJDSv5p039-053Gardner293.pdf>
- Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter; Trow, Martin (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Ediciones Pomares.
- Gilbert, Rob (2004). "A framework for evaluating the doctoral curriculum", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 29, núm. 3, pp. 299-309. DOI: 10.1080/0260293042000188258
- Green, Bill (2005). "Unfinished business: subjectivity and supervisión", *Higher Education Research & Development*, vol. 24, núm. 2, pp. 151-163. DOI: 10.1080/07294360500062953
- Green, Bill y Lee Alison (1995). "Theorising postgraduate pedagogy", *Australian Universities' Review*, vol. 2, pp. 40-45. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ523110>
- Harrison, Scott y Grant, Catherine (2015). "Exploring of new models of research pedagogy: Time to let go of master-apprentice style supervision?", *Teaching in Higher Education*, vol. 20, núm. 5, pp. 556-566. DOI: 10.1080/13562517.2015.1036732
- Hodgson, David (2017). "Helping doctoral students understand PhD thesis examination expectations: A framework and a tool for supervision", *Active Learning in Higher Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-13. DOI: 10.1177/1469787417742020.
- Holley, Karri A. (2011). "A cultural repertoire of practices in doctoral education", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 6, pp. 79-94. Disponible en: <http://ijds.org/Volume6/IJDSv6p079-094Holley312.pdf>
- Howard, Kimberly J. y Turner-Nash, Kindel (2011). "Alimentar: Theorizing pedagogy, curriculum, and mentorship for democratic doctoral Education", *Equity & Excellence in Education*, vol. 44, núm. 1, pp. 22-39. DOI: 10.1080/10665684.2011.541344
- Hutchings, Maggie (2017). "Improving doctoral support through group supervision: analysing face-to-face and technology-mediated strategies for nurturing and sustaining

- scholarship”, *Studies in Higher Education*, vol. 42, núm. 3, pp. 533-550. DOI: 10.1080/03075079.2015.1058352
- Hyatt, David (2013). “The critical policy discourse analysis frame: helping doctoral students engage with the educational policy analysis”, *Teaching in Higher Education*, vol. 18, núm. 8, pp. 833-845. DOI: 10.1080/13562517.2013.795935
- Inouye, Kelsey y McAlpine, Lynn (2019). “Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 14, pp. 1-31. DOI: 10.28945/4168
- INEI (2010). “Censo Nacional Universitario 2010. Sistema de consulta de datos”, en *Instituto Nacional de Estadística e Informática* (sitio web). Disponible en: http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/ Fecha de consulta: 8/9/2015.
- Johnson E., Marcia (2014). “Toward the building of a cross-disciplinary doctoral research and writing culture”, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 11, núm. 1, Disponible en: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol11/iss1/4>
- Johnson, Lesley; Lee, Alison y Green, Bill (2000). “The PhD and the autonomous self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy”, *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 135-147. DOI: 10.1080/713696141
- Kamler, Barbara (2008). “Rethinking doctoral publication practices: writing: from and beyond the thesis”, *Studies in Higher Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 283-294. DOI: 10.1080/03075070802049236
- Kilburn, Daniel; Nind, Melanie y Wiles, Rose (2014). “Learning as researchers and teachers: The development of a pedagogical culture for social science research methods”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 62, núm. 2, pp. 191-207. DOI: 10.1080/00071005.2014.918576
- Lassig, Carly J.; Dillon, Lisette H. y Diezmann, Carmel M. (2013). “Student or scholar? Transforming identities through a research writing group”, *Studies in Continuing Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 299-314. DOI: 10.1080/0158037X.2012.746226
- Leech, Nancy L. (2012). “Educating knowledgeable and skilled researchers in doctoral programs in schools of education: A new model”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 7, pp. 19-37. DOI: 10.28945/1558
- Lee, Alison y Kamler, Barbara (2008). “Bringing pedagogy to doctoral publishing”, *Teaching in Higher Education*, vol. 13, núm. 5, pp. 511-523. DOI: 10.1080/13562510802334723
- Lewthwaite, Sarah y Nind, Melanie (2016). “Teaching research methods in the social sciences: expert perspectives on pedagogy and practice”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 64, núm. 4, pp. 413-430. DOI: 10.1080/00071005.2016.1197882
- Lovitts, Barbara E. (2005). “Being a good course-taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research”, *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 2, pp. 137-154. DOI: 10.1080/03075070500043093
- Manathunga, Catherine; Smith, Calvin y Bath, Debra (2004). “Developing and evaluating authentic integration between research and coursework in professional doctorate programs”, *Teaching in Higher Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 235-246. DOI: 10.1080/1356251042000195321

- Mancovsky, Viviana (2016). “Un dispositivo de intervención-investigación con directores de tesis de posgrado en las facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, desde una pedagogía doctoral”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, año 7, núm. 9, pp. 29-42. DOI: 10.30972/riie.092389
- Maynard, Brandy R; Labuziensi, Elizabeth M.; Lind, Kristina S.; Berglund, Andrew H. y Albright, David L. (2017). “Social work doctoral education: Are doctoral students being prepared to teach?”, *Journal of Social Work*, vol. 17, núm. 1, pp. 91-114. DOI: 10.1177/1468017316637226
- McCallin, Antoinette y Nayarb, Shoba (2012). “Postgraduate research supervision: a critical review of current practice”, *Teaching in Higher Education*, vol. 17, núm. 1, pp. 63-74. DOI: 10.1080/13562517.2011.590979
- McCulloch, Alistair (2018). “The disciplinary status of doctoral education”, *Higher Education Review*, vol. 50, núm. 2, pp. 86-104. Disponible en: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=Ajm50k8AAAAJ&citation_for_view=Ajm50k8A
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2011). “La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 158, pp. 59-78. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004
- Moreno Bayardo, María Guadalupe y Torres Frías, José de la Cruz (2020). *Aprender a ser tutor y director de tesis. Experiencias significativas de formadores en posgrado*, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Nind, Melanie y Lewthwaite, Sarah (2018). “Methods that teach: developing pedagogic research methods, developing pedagogy”, *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 41, núm. 4, pp. 398-410. DOI: 10.1080/1743727X.2018.1427057
- Pallas, Aaron M. (2001). “Preparing education doctoral students for epistemological diversity”, *Educational Researcher*, vol. 30, núm. 5, pp. 6-11. DOI: 10.3102/0013189X030005006
- Parra, Ciro (2009). “Apuntes sobre la investigación formativa”, *Educación y Educadores*, vol. 7, pp. 57-77. Disponible en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>
- Pérez Díaz, Ana Beatriz; López García, Juan Carlos y Buendía Espinosa, Angélica (2019). “El congreso académico como espacio para la formación de investigadores. El caso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 83, pp. 1109-1134. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1307/1235>
- Poyatos, Cristina (2012). “Doctoral education and skills development: An international perspective”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 2, pp. 163-191. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4021055>
- Ricyt (2020). *El Estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología iberoamericanos/Interamericanos 2020*, Montevideo: Red de Indicadores de Ciencia y

- Tecnología-Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en http://www.riicyt.org/wp-content/uploads/2021/02/ElEstadoDeLaCiencia_2020.pdf
- Restrepo Gómez, Bernardo (2003). “Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad, *Nómadas*, vol. 18, pp. 195-202. Disponible en: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_18R_Investigacionformativa.pdf
- Robins, Lisa y Kanowski, Peter (2008). “PhD by publication: A student’s perspective”, *Journal of Research Practice*, vol. 4, núm. 2, artículo M3. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ827011>
- Sime, Luis y Díaz-Bazo, Carmen (2019). *Los doctorados en educación. Tendencias y retos para la formación de investigadores*, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Stevens-Long, Judith; Schapiro, Steven A. y McClintock, Charles (2012). “Passionate scholars: transformative learning in doctoral education”, *Adult Education Quarterly*, vol. 62, núm. 2, pp. 180-198. DOI: 10.1177/0741713611402046
- Sunedu (2020). *II Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*, Lima: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. Disponible en: <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/1093280-ii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>
- Sverdlik, Anna; Hall, Nathan C.; McAlpine, Lynn y Hubbard, Kyle (2018). “The PhD experience: a review of the factors influencing doctoral students’ completion, achievement, and well-being”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 13, pp. 361-388. DOI: 10.28945/4113
- Tammi, Tuure y Kouhia, Anna (2015). “Accessing the research community: Metaphors in understanding the processes of becoming a researcher”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 10, pp. 385-398. Disponible en: <http://ijds.org/Volume10/IJDSv10p385-398Tammi0899.pdf>
- Wagner, Claire; Garner, Mark y Kawulich Barbara (2011). “The state of the art of teaching research methods in the social sciences: towards a pedagogical culture”, *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 1, pp. 75-88. DOI:10.1080/03075070903452594

Artículo recibido: 5 de mayo de 2021

Dictaminado: 7 de junio de 2021

Segunda versión: 24 de junio de 2021

Aceptado: 30 de julio de 2021

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS Y LABORALES DE PERSONAS DOCTORADAS EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Evidencia para Uruguay

LUCIANA MÉNDEZ / ADELA PELLEGRINO / SOFÍA ROBAINA / ANDREA VIGORITO

Resumen:

Este artículo analiza las trayectorias académicas y laborales de las y los doctores uruguayos en ciencias sociales y humanidades, con base en información del Primer Censo de Doctores en Uruguay, realizado en 2017. El caso uruguayo combina un desarrollo tardío de los posgrados, con altas tasas de emigración. El trabajo explora aspectos contextuales, institucionales y ocupacionales. Los resultados indican que 90% de las y los doctores en las áreas de interés obtuvo su título en el exterior y 70% reside en Uruguay. La proporción de mujeres aumenta significativamente en las generaciones recientes. La desocupación es baja y la mayoría trabaja en instituciones académicas. En algunas disciplinas el desempeño profesional es mayor, en tanto que las humanidades enfrentan fuertes dificultades para la inserción en instituciones de investigación a tiempo completo. Las diferencias se reflejan en la satisfacción laboral reportada.

Abstract:

This article analyzes the academic and employment trajectories of Uruguayans with doctoral degrees in the social sciences and humanities, based on information from the First Census of Doctoral Degrees in Uruguay, carried out in 2017. The Uruguayan case combines the delayed development of graduate study with high rates of emigration. The project explores contextual, institutional, and occupational aspects. The results indicate that 90% of the respondents in the areas of interest earned their degree abroad, and that 70% reside in Uruguay. The proportion of females has increased significantly in recent generations. Unemployment is low and most work in academic institutions. In some disciplines, professional performance is more extensive, while the humanities face serious difficulties in the availability of fulltime work in research institutions. The differences are reflected in reported job satisfaction.

Palabras clave: ciencias sociales; humanidades; doctorados; inserción laboral; trayectoria académica; Uruguay.

Keywords: social sciences; humanities; doctoral degrees; employment; academic trajectory, Uruguay.

Luciana Méndez: profesora de la Universidad de la República, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración-Instituto de Economía. Montevideo, Uruguay. CE: lmendez@iecon.ccee.edu.uy

Adela Pellegrino: profesora titular de la Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay. CE: adela.pellegrino@cienciasociales.edu.uy

Sofía Robaina: ayudante de investigación de la Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay. CE: srobaina@csic.edu.uy

Andrea Vigorito: profesora de la Universidad de la República, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración-Instituto de Economía. Gonzalo Ramírez 1926, 11200, Montevideo, Uruguay. CE: andrea@iecon.ccee.edu.uy (autora de correspondencia).

Introducción

Este artículo estudia las trayectorias académicas y laborales de las personas con títulos de doctorado en ciencias sociales y humanidades en Uruguay. Para ello, se presenta el contexto del origen y las especificidades de la formación de posgrado y, posteriormente, se analiza información del Primer Censo a Doctores Uruguayos (PCDUY), realizado por el Grupo de Estudios Migratorios de la Universidad de la República entre 2017 y 2018.

El interés por la temática se fundamenta en varios aspectos. Por un lado, uno de los determinantes de la producción de conocimiento de los países radica en la capacidad creadora de su población (Sábato y Botana, 1970). Aunque existen diversos factores que pueden favorecer la investigación (infraestructura, equipamiento, financiamiento y otros recursos para investigar), el número de investigadores(as) de un país es clave en la creación y maduración de sus capacidades de investigación y desarrollo [en adelante, en este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género]. A la vez, la formación doctoral constituye una etapa clave en la consolidación de un investigador. Sin embargo, la conformación de una masa crítica de doctores no surge por iniciativas individuales, sino que está condicionada por las políticas científicas en general, y de educación superior en particular, así como por la oferta local de programas de posgrado y por la posibilidad de acceder a becas o financiamiento para la formación. Es frecuente que la oferta asimétrica, en términos temáticos y geográficos, y el todavía incipiente número de programas de formación doctoral en varios países, así como las diversas oportunidades de financiamiento (Sebastián, 2003), conviertan a la movilidad internacional en un factor clave en el proceso de acumulación de capacidades en investigación.

La dimensión internacional de la formación doctoral adquiere especial relevancia tanto en países con sistemas de posgraduación incipientes o aún inmaduros, como en aquellos con carencias de investigadores que desarrollan políticas explícitas de captación de estudiantes extranjeros. Si bien la internacionalización supone numerosas oportunidades en materia de formación de recursos humanos, además de abrir paso a vinculaciones y redes que potencian muchas veces los procesos de producción de conocimiento, implica también algunos riesgos. Hay quienes aluden a la formación doctoral en el exterior como posible antesala de una emigración definitiva (Albornoz, Luchilo, Arber, Barrere y Raffo, 2002) y otros refieren

al riesgo de que se produzca una nueva forma de “colonización” (RICyT, 2007), al orientar las capacidades locales para el estudio de problemas alejados de los intereses del país de origen, reproduciendo tradiciones y agendas científicas de los países centrales (Vessuri, 1990; Spivak L’Hoste y Hubert, 2012).

A la vez, tanto para América Latina, como para Uruguay, son pocos los estudios que abordan las diferencias en las trayectorias de formación y la posterior inserción laboral por grandes áreas de conocimiento y disciplinas. Los trabajos disponibles concluyen que las ciencias sociales, y las humanidades en particular, enfrentan mayores dificultades que el resto de las áreas (Auriol, 2010; Méndez, Pellegrino, Robaina y Vigorito, 2019).

Para avanzar en esa dirección, este trabajo presenta un análisis comparativo, centrado en las ciencias sociales y las humanidades, basado en una fuente de datos exhaustiva y poco común, pues, a diferencia de los restantes estudios disponibles, da cuenta de las personas uruguayas residentes dentro y fuera del país y abarca la totalidad de campos de conocimiento. El caso uruguayo es particularmente interesante porque coexisten dos rasgos centrales y distintivos: la elevada propensión migratoria de la población y el tardío desarrollo de la oferta de posgrados nacionales, particularmente en las áreas de interés de este estudio. A ello se suma un sistema científico tecnológico reducido.

Las trayectorias académicas y laborales de las personas altamente calificadas dependen de un conjunto de factores entre los que se cuentan el gasto público en investigación y desarrollo; el desarrollo institucional y la oferta asociada de formación de posgrado; la disponibilidad de becas y apoyos para solventar los estudios en el país y en el exterior; y las políticas de atracción de los restantes países. A la vez, en sistemas científicos débiles, la disponibilidad de plazas de investigación con salarios y cargas horarias razonables, así como los diseños institucionales que permitan que los investigadores puedan reinsertarse y realizar carreras académicas satisfactorias son aspectos esenciales para asegurar el retorno de quienes estudian fuera del país o quieren dedicarse a la investigación. Finalmente, explorar las diversas percepciones y opiniones por género permitirá arrojar mayor luz sobre posibles barreras que enfrentan las mujeres de esta población en su inserción laboral y su heterogeneidad entre disciplinas, dando pistas sobre posibles líneas de acción futura que fomenten inserciones más equitativas.

El artículo se organiza como sigue. A continuación, la segunda sección revisa antecedentes internacionales y presenta un repaso del surgimiento de los posgrados en Uruguay, con énfasis en las ciencias sociales y las humanidades. La tercera ofrece una descripción del PCDUY y reúne los principales detalles metodológicos. La cuarta presenta los resultados, y el último apartado ofrece algunas reflexiones finales.

Antecedentes

Estudios internacionales

A nivel internacional, diversas iniciativas han buscado aproximarse a las particularidades de las personas con título de doctorado. En Estados Unidos, la National Science Foundation (NSF) mantiene, desde 1957, una encuesta anual a los estudiantes que culminan su doctorado en los campos de ciencias, ingenierías y salud (*Survey of Doctorate Recipients*). Esta información se integra a la base de datos que mantiene la NSF y permite investigar sobre las características demográficas, socioeconómicas y laborales de los doctores, y constituye una fuente fundamental para estudiar el contexto académico y universitario de ese país.

Una de las iniciativas más destacadas radica en el proyecto *Careers of Doctorate Holders*, que lleva adelante la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en colaboración con el Instituto de Estadísticas de la Unesco y la Oficina de Estadística de la Comisión Europea. Este relevamiento es un antecedente directo del censo aplicado en Uruguay. El proyecto lleva ya dos ediciones (2004, 2007) de una encuesta a personas con título de doctorado, residentes en los países de la OCDE. Ello dio lugar a estudios posteriores sobre inserción laboral y la movilidad ocupacional e internacional (Auriol, 2010; Auriol, Bernard y Fernandez-Polcuch, 2007; Auriol, Misu y Freeman, 2013).

Estos estudios encuentran que las mujeres y los jóvenes obtienen resultados relativamente peores en términos de empleo. Las áreas de conocimiento con niveles de desempleo más bajo son las ingenierías y las ciencias sociales, mientras que las humanidades presentan mayor desocupación.

A su vez, los puestos temporales son cada vez más comunes, lo cual se asocia al auge de los posdoctorados. También, estas investigaciones destacan que las humanidades son las más afectadas por la temporalidad de los puestos. Con respecto al tipo de inserción laboral, si bien en la OCDE corresponde mayoritariamente a la investigación, esto ocurre con más

frecuencia en los doctores en ciencias naturales e ingenierías. En muchos países la principal fuente de empleo es la educación superior; sin embargo, en Estados Unidos, Bélgica y Países Bajos destacan elevados niveles de inserción en el sector privado no universitario.

En general, la inserción ocupacional está vinculada con el tema de investigación de la tesis doctoral, y los niveles de satisfacción con la situación laboral son elevados. Finalmente, estos estudios encuentran que los doctores se caracterizan por presentar altos niveles de movilidad y migración internacional, siendo Europa la principal región de destino.

Varios trabajos analizan aspectos específicos. Por ejemplo, con base en un censo de doctores egresados de universidades de Estados Unidos, entre 1975 y 2005, e información sobre la oferta de puestos de trabajo, Groen (2011) concluye que la duración de la formación doctoral en ciencias sociales y humanidades se determina, en gran medida, por las oportunidades de inserción laboral. Un estudio sobre la Universidad de Cornell, centrado en economía, lengua, física y matemática, encuentra que la titulación y la duración de los estudios están condicionadas por el acceso a becas (Ehrenberg y Mavros, 1995). Otra investigación en Taiwán, basada en información de perfiles de doctores contenida en un sistema de currículum en línea, encuentra que quienes estudian en el exterior finalizan más rápidamente que los que lo hacen a nivel local (Lin y Chiu, 2014). Esto se debe a que estos últimos muchas veces combinan los estudios con el trabajo, en tanto quienes están en el exterior suelen ser estudiantes de tiempo completo.

A nivel regional existen algunas investigaciones para Argentina, que son de particular interés para este trabajo, pues se centran en los doctores recientemente titulados en ciencias sociales y humanidades, y se basan en una encuesta específica realizada en 2019.¹ El caso argentino, comparte con Uruguay, la característica de haber desarrollado tardíamente los doctorados,² particularmente en ciencias sociales. Mientras el desarrollo de los posgrados en Argentina se produce sobre todo a partir de la década de 1990, los de ciencias sociales encuentran su mayor crecimiento a partir de la de 2000 (Unzué, 2011).

Emiliozzi (2020) evidencia que la población de doctores en ciencias sociales está muy feminizada y egresa mayoritariamente del sistema público. Encuentra que más de la mitad de los doctores son la primera generación de estudiantes universitarios en su familia. En términos disciplinares, predominan los posgrados en sociología, seguidos de ciencias de la información

y comunicación, y ciencia política. La fuente principal de financiamiento de los estudios han sido las becas nacionales, lo que se profundiza en las cohortes más recientes. La mayoría se titula en un promedio de cinco años y evidencia algunas diferencias según edad y sexo, en detrimento de los más jóvenes y de las mujeres.

Con base en la misma fuente de información, Unzué y Rovelli (2020) analizan la inserción laboral de los doctores. Si bien en 2019 los niveles de ocupación eran muy elevados, destaca una fuerte prevalencia del pluriempleo, asociada a menores niveles salariales respecto de otras ocupaciones. Al igual que en el caso de la OCDE, la inmensa mayoría se inserta en el sistema educativo, aunque entre los más jóvenes se observa una mayor prevalencia al empleo en organismos científicos, atribuida al aumento de plazas otorgadas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en los últimos años. Finalmente, encuentran que más de un tercio de los encuestados realizó estadías de corta duración o alguna experiencia internacional durante su formación.

La formación doctoral en ciencias sociales y humanidades en Uruguay

En Uruguay, la formación de doctorado comenzó a estructurarse hacia la década de 1990, por el impulso de las ciencias físico-naturales. Sin embargo, recién en 2005 comienzan a ofrecerse doctorados en ciencias sociales y solo en 2013 se extienden a las humanidades. De esta manera, en las áreas de interés de este estudio, hasta hace muy poco tiempo, solo era posible acceder a esta formación mediante estudios en el exterior. Las razones de este escaso desarrollo con respecto a otros países no están claramente establecidas y escapa a los objetivos de este artículo profundizar en ellas.

Hasta 1984, la enseñanza universitaria uruguaya se concentró en una sola institución pública: la Universidad de la República. A partir de ese año, la oferta terciaria y universitaria se diversificó, pero la matrícula pública representa 87% del total. Esto significa que el desarrollo del sistema de posgrados se asocia fuertemente al devenir de esta institución.

Si bien Uruguay contaba con una comunidad de investigación en expansión y programas de fomento a la alta dedicación desde mediados de la década de 1950, la llegada del gobierno de facto y posterior intervención de la Universidad de la República, en 1973, detuvo este proceso. Las ciencias sociales y las humanidades fueron especialmente perseguidas. A modo de ejemplo, basta mencionar que se clausuró la licenciatura en sociología, se

cerraron varios institutos de investigación y se discontinuaron revistas, al tiempo que se destituyó de sus cargos a investigadores de referencia (Barbato, 1986; Filgueira, 1988; De Sierra, 2017). En las ciencias sociales, los centros de investigación de carácter privado lograron mantener la investigación en algunas áreas y formar investigadores con financiamiento internacional (Barbato, 1986; Filgueira, 1988).

Con el advenimiento de la democracia, en 1985, surgieron diferentes iniciativas de promoción de la investigación y nuevas creaciones institucionales que brindaron un nuevo marco para el desarrollo de la investigación, la inserción laboral y académica de investigadores, así como la creación de programas de posgrado. En 1986 se crea el Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (PEDECIBA), que constituyó un punto de inflexión para la formación a nivel de maestría y doctorado en ciencias naturales y exactas en Uruguay (Barreiro Díaz y Velho, 1998). Se trató de una iniciativa promovida desde la comunidad académica (radicada dentro y fuera del país) y constituyó un marco para el retorno de numerosos científicos.

El PEDECIBA permitió un desarrollo importante para la investigación y la creación de posgrados en ciencias básicas, pero agravó la brecha con las ciencias sociales y las humanidades, que tuvieron más dificultades para avanzar en los proyectos de investigar e iniciar sus posgrados. Un paso clave en el proceso de institucionalización fue la creación (entre 1987 y 1990) de la Facultad de Ciencias Sociales, que nace con clara orientación a la formación de posgrado y a la investigación. Mientras tanto, las restantes facultades del área social y humanística –tanto públicas como privadas– iniciaron más tardíamente la oferta de maestrías y aún en la actualidad no todas cuentan con programas de doctorado. En 2001 se crea la Comisión Académica de Posgrados con el fin de apoyar la creación de posgrados en la Universidad de la República y otorgar becas de apoyo.

A partir de 2005 se rediseña la institucionalidad en materia de ciencia, tecnología e innovación. En 2007 se crea la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). En 2008 surgen el Sistema Nacional de Investigadores y el Sistema Nacional de Becas, que financia becas de posgrado en el ámbito local e internacional.

Como se mencionó, la oferta de doctorados en ciencias sociales inicia en 2005, principalmente en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Así, se abren doctorados en sociología, economía, ciencia política y una opción en ciencias sociales con tres líneas de especialización:

estudios de población, historia económica y trabajo social. A su vez, desde 2012 existe un doctorado en educación impartido por una universidad privada. A partir de 2014, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ofrece doctorados en historia, lingüística, letras, filosofía, antropología y, desde 2017, también en educación.

La inexistencia hasta 2005 de oferta local de doctorados en el área, redundaba en el hecho de que la inmensa mayoría de los científicos sociales uruguayos se titularon en el exterior. Esta proporción alcanza 80%, según datos del PCDUY reportados por Méndez *et al.* (2019), y 86.9%, según información de currículos en línea presentada por Robaina y Tomassini (2021). Aunque con interrupciones, las ciencias sociales y las humanidades experimentan un proceso gradual de maduración que se refleja en el aumento sostenido de la proporción de quienes se doctoran en el país (Robaina y Tomassini, 2021).

Metodología

Esta sección presenta las principales características del PCDUY así como las variables y métodos de análisis utilizados.

El PCDUY

El PCDUY es el primer censo a personas con título de doctor aplicado en Uruguay. Su principal objetivo fue recabar información acerca de las trayectorias académicas, migratorias y laborales de los doctores de todas las áreas de conocimiento, con independencia de la institución educativa en la que realizaron sus estudios de grado y de su lugar de residencia actual.³ Este relevamiento se realizó desde el Grupo de Estudios Migratorios de la Universidad de la República. Méndez *et al.* (2019) presentan una descripción detallada del censo y describen sus principales resultados. La información se recolectó entre agosto de 2017 y febrero de 2018, mediante un cuestionario autosuministrado, completado mediante una aplicación web.

El cuestionario se basó en el instrumento utilizado por el proyecto *Careers of Doctorate Holders* ya mencionado, con las modificaciones correspondientes para adaptarlo a la realidad uruguaya. Constó de varios módulos que relevan la trayectoria educativa, laboral, movilidad internacional, vínculos de cooperación, datos socioeconómicos y actitudes y opiniones.

Dado el elevado porcentaje de la población uruguaya que reside fuera del país (14% en 2011 y 10% en 2017, según estimaciones respectivas de

Cabella y Pellegrino, 2014, y Koolhaas y Pellegrino, 2020), el relevamiento comprendió residentes dentro y fuera de Uruguay. Para la aplicación del censo se partió de un universo inicial de personas que completaron los estudios de doctorado según dos fuentes de información: *a)* los currículos contenidos en el sistema en línea que gestiona la ANII y *b)* el último censo docente de la Universidad de la República. Se partió de una base de datos con contactos de 2 mil 15 personas. Mediante la metodología de bola de nieve, se recabaron sugerencias de los encuestados sobre doctores uruguayos residentes en el extranjero; resultando de esta etapa 400 casos adicionales. De esta forma, se contactaron a 2 mil 415 individuos y se obtuvieron mil 876 formularios completos y 200 incompletos.

En el presente trabajo nos concentramos en las personas que declararon haber realizado estudios doctorales en ciencias sociales y humanidades. Si bien se trata de un censo, la escasa población uruguaya y el bajo número de doctores, dificulta, en muchos casos presentar desagregaciones por disciplina. Por esa razón, en los casos en los que no fue posible presentar análisis desagregados se realizaron los siguientes agrupamientos: *a)* economía, administración e historia económica; *b)* sociología, ciencia política, demografía y afines; *c)* humanidades; *d)* otras ciencias sociales. En la tabla 1A del anexo se detallan las disciplinas consideradas en cada agrupación y la distribución de encuestados.

Se explotó la información sobre edad; sexo; contexto educativo del hogar de origen; lugar, campo disciplinar y periodo de realización del doctorado; país de residencia actual; condiciones laborales posteriores al doctorado; actitudes y opiniones.

Dado el foco de interés del artículo, se analizaron las diferencias entre quienes iniciaron sus estudios doctorales antes y después de 2000, así como aquellos que los finalizaron con posterioridad a ese año. En el primer subapartado de la sección de resultados se trabaja con la totalidad de los respondientes, mientras que en el segundo, el análisis se circunscribe a quienes residen en Uruguay.

Métodos

Se realizó una aproximación descriptiva al perfil de los doctores en ciencias sociales y humanidades, a las características de sus procesos de formación doctoral y su inserción laboral. Con base en los datos del PCDUY se presentan tablas y análisis multivariados.

Resultados

En el primer subapartado, se presentan las trayectorias de formación e información descriptiva de los doctores en ciencias sociales y humanidades. En el segundo, se analiza su situación laboral y algunas opiniones y percepciones.

Las personas con título de doctorado en Uruguay: trayectorias de formación y caracterización demográfica

Para analizar las trayectorias de formación de los doctores uruguayos, se presenta, en primer lugar, un análisis comparativo con las restantes áreas del conocimiento. Posteriormente se analizan diferencias dentro de las disciplinas de interés.

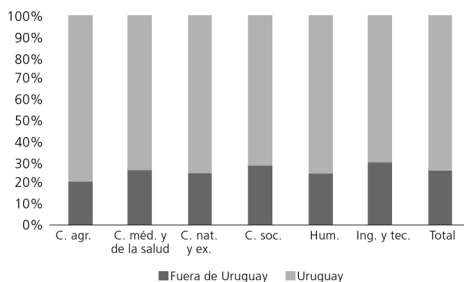
Breve caracterización de las personas con título de doctorado en Uruguay por grandes áreas de conocimiento

En el PCDUY se identificaron mil 906 personas con título de doctorado, de las cuales algo más de la cuarta parte (26.4%) reside fuera de Uruguay (figura 1, panel A). Las ciencias sociales y humanidades constituyen casi 30% del total (29.3%). Si se considera a quienes residen en Uruguay, la cifra es ligeramente menor (28.7%), lo cual da cuenta de una migración algo superior en las áreas de interés (figura 1, panel B). Este hecho guarda relación con el lugar de realización del doctorado, donde solamente 5% de los respondientes realizó sus estudios en Uruguay.

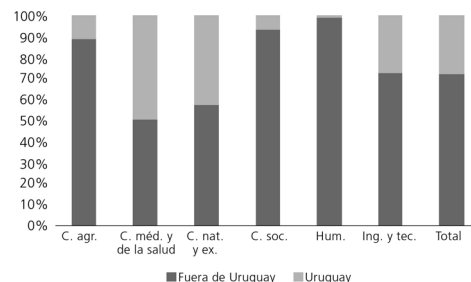
FIGURA 1

Lugar de residencia y de realización del doctorado por área de conocimiento

Panel A. Lugar de residencia actual



Panel B. Lugar de realización del doctorado



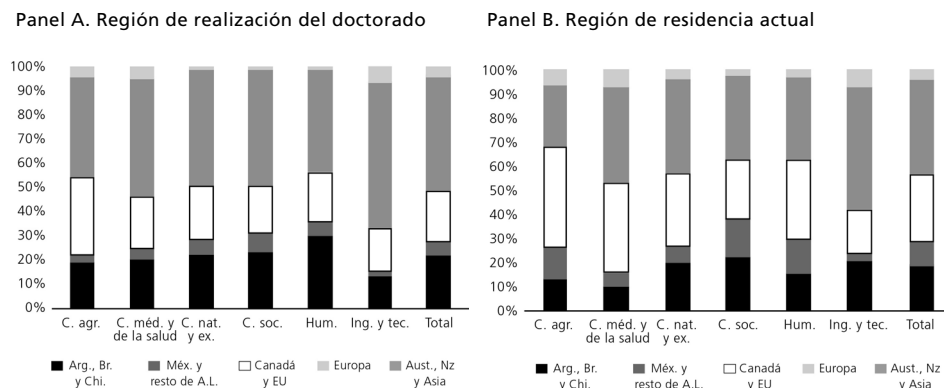
Fuente: elaboración propia con base el PCDUY.

Estas diferencias pueden atribuirse al tardío desarrollo de los doctorados en ciencias sociales y humanidades, con respecto a otras áreas de conocimiento. Obsérvese que en ciencias médicas y naturales, 50% y 57% de las personas censadas estudió en Uruguay, respectivamente.

Con respecto a quienes realizaron el doctorado fuera de Uruguay (figura 2 panel A), se observa que el destino mayoritario en todas las áreas ha sido Europa, que representa el 40% en ciencias agrarias y sube a 60% en ingeniería. Las ciencias sociales y humanidades se ubican en un punto intermedio (48 y 42%, respectivamente). En el segundo caso, los destinos en el Cono Sur llegan a 30%. Por otra parte, la región de residencia de quienes viven fuera de Uruguay se encuentra más dispersa, y Estados Unidos y Canadá aumentan su participación, en línea con las políticas de atracción de personas altamente calificadas que han desplegado ambos países (figura 2 panel B).

FIGURA 2

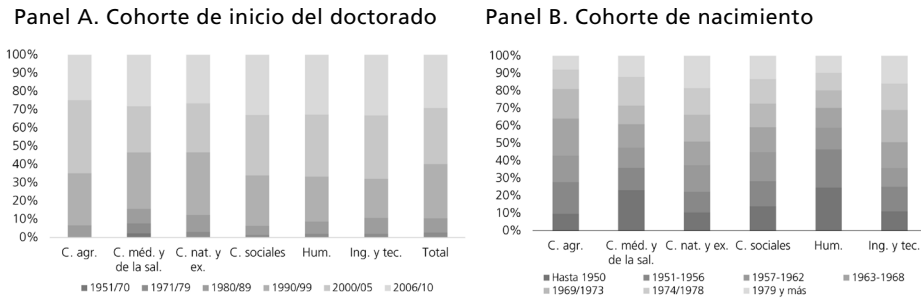
Distribución de las personas con doctorado según región de realización del doctorado y región actual de residencia de quienes viven fuera de Uruguay por área de conocimiento.



Fuente: elaboración propia con base en el PCDUY.

La expansión de la formación doctoral es notoria al realizar un análisis por cohorte. Así, 63% de las personas censadas inició sus estudios luego del año 2000, proporción que alcanza 70% al considerar el área social y humanística (figura 3, panel A). Estas diferencias se aprecian, también, al considerar la composición por cohortes de nacimiento de las distintas áreas (figura 3, panel B).

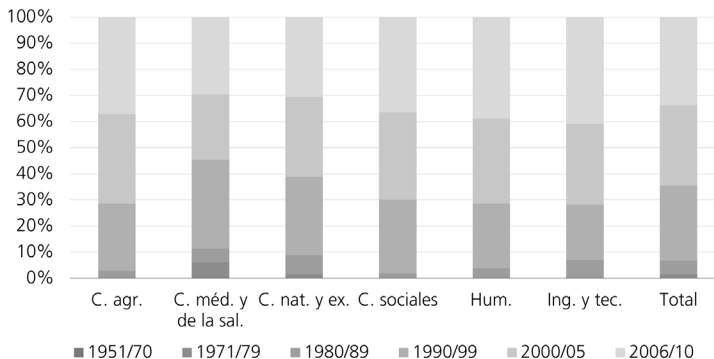
FIGURA 3
Distribución de las personas por cohorte de inicio del doctorado y cohorte de nacimiento según área de conocimiento



Fuente: elaboración propia con base en el PCDUY.

Las mujeres representan 48% del total y aumentan a 51% al considerar las últimas tres cohortes. En el área social y humanística, los valores son 46.5 y 49%, respectivamente. El acceso posterior de las mujeres a estudios de doctorado se manifiesta también en las diferencias entre cohortes: mientras 59% del total varones cursó estudios luego de 2000 y 65% para el área social, en el caso de las mujeres estos valores corresponden a 67 y 73%, respectivamente (figura 4), dando cuenta del retraso relativo de estas áreas, donde, además, la proporción de mujeres es alta y supera ampliamente a los varones en la matriculación y egreso de las carreras de grado.

FIGURA 4
Distribución de las mujeres con título de doctorado según cohorte de nacimiento y área de conocimiento



Fuente: elaboración propia con base en el PCDUY.

Para aproximar el origen socioeconómico de la población censada, se tomó la educación del padre: 54% proviene de hogares donde el padre tiene estudios universitarios o terciarios, con pequeñas variaciones por área de conocimiento. Cuando el análisis se restringe a las cohortes que iniciaron los estudios doctorales luego de 2000, la proporción aumenta a 57% y la variabilidad entre áreas también se incrementa, con un máximo en humanidades, donde llega a 59%, que es donde este grupo crece en mayor medida. Esta proporción de padres con alto nivel educativo es mayor que la que se observa en los estudios para Argentina, que se ubica en torno de 36% (Emiliozzi, 2020), lo cual es consistente con el menor progreso educativo observado en Uruguay, donde solo 15% de la población inició estudios terciarios.

Trayectorias académicas de las personas con título de doctorado en ciencias sociales y humanidades

Dentro del área social y humana predominan los doctores titulados en ciencia política, sociología y demografía y otras ciencias sociales (agrupamiento disciplinar que denominamos en adelante CPSD) con 40% de los doctores, seguido por humanidades, con 26%; economía, con 17% y “otras ciencias sociales”, con 14% (tabla 1). Dentro de las humanidades, predominan letras y lingüística e historia.

TABLA 1

Principales variables de interés según grupo disciplinar

	Economía	CPSD	Hum.	Otras CS	Total
% residentes fuera del país	24.8	39.3	26.0	14.9	27.4
% doctorado en Uruguay	9.2	6.2	1.3	0.0	16.7
% mujeres según inicio del doctorado					
1951/70	33.3	8.3	30.0	0.0	20.7
1971/79	54.1	28.6	51.4	42.9	46.4
1980/89	48.4	22.7	52.3	54.8	44.3
1990/99	52.3	42.9	61.7	52.0	52.9
2000/05	57.9	43.8	60.0	37.5	50.9
2006/10	51.2	29.9	53.3	48.6	46.2
Total	51.4	33.7	57.4	51.6	48.8

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

	Economía	CPSD	Hum.	Otras CS	Total
% inició doctorado luego de 2000	68.2	66.0	67.3	86.5	69.7
% padres con educación terciaria					
Total	55.6	54.6	51.7	48.5	53.5
Cohortes post 2000	59.9	55.7	56.3	49.2	56.3
Cohortes post 2000 en Uruguay	60.4	51.7	58.1	49.1	56.1
Financiamiento					
Todos					
Beca de institución uruguaya	5.3	7.7	3.8	7.4	5.9
Beca de institución del exterior	60.0	50.0	56.3	46.3	54.6
Tareas de enseñanza y/o de investigación	12.0	22.1	13.8	7.4	14.4
Otra ocupación	4.7	6.7	11.3	11.1	7.5
Ahorros	12.0	7.7	6.3	20.4	10.8
licencia con goce de sueldo	6.0	5.8	8.8	7.4	6.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Cohortes post 2000					
Beca de institución uruguaya	7.9	4.5	5.5	8.3	6.6
Beca de institución del exterior	49.5	43.3	61.8	45.8	49.8
Tareas de enseñanza y/o de investigación	10.9	25.4	10.9	8.3	14.0
Otra ocupación	6.9	9.0	7.3	10.4	8.1
Ahorros	15.8	10.4	5.5	20.8	13.3
licencia con goce de sueldo	8.9	7.5	9.1	6.3	8.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
% realizó postdoctorados (cohortes post 2000, residentes en Uruguay)	15.65	11.29	18.42	12.5	14.89

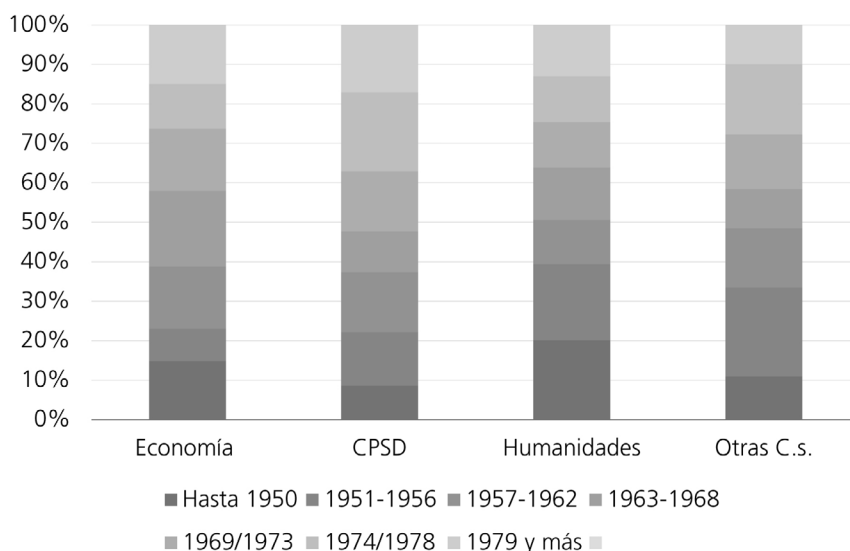
Fuente: elaboración propia con base en PCDUY.

Como ya se señaló, la proporción de aquellos que realizaron sus estudios de doctorado en el área social y humanística en el país es muy escasa. Los avances han sido heterogéneos dentro de las disciplinas. Así, de las 74 personas pertenecientes al grupo “otras ciencias sociales”, prácticamente nadie se formó en el país. A la vez, en humanidades, solo 2 de las 150 personas con título de doctorado se formaron en Uruguay. En CPSD y economía, las proporciones han ascendido a 9 y 6%, respectivamente. A la vez, la proporción de personas que reside fuera del país en economía es casi de 40%, en tanto en “otras ciencias sociales”, la cifra desciende a 14 por ciento.

El análisis por cohortes ilustra una relativa homogeneidad con respecto a las cifras señaladas anteriormente, con excepción del grupo “otras ciencias sociales”, donde la realización de doctorados parece ser una opción más reciente (figura 5). Del total de personas tituladas en ese subgrupo, 81% comenzó en el siglo XXI.

FIGURA 5

Distribución de los doctores en ciencias sociales y humanidades según grupo disciplinar y cohorte de nacimiento



Fuente: elaboración propia con base en el PCDUY.

Con respecto al género, las diferencias son notorias. Por un lado, economía es el área con menor proporción de mujeres (33%), seguida por CPSD y “otras ciencias sociales” (51%) y humanidades (57%). El perfil por cohortes y género presenta el patrón esperado, con un incremento del peso de las mujeres en las generaciones recientes, que resulta difícil de visualizar en algunos casos debido a la escasez de observaciones. Debe notarse que las primeras doctoras en las áreas de interés de este estudio datan de la década de 1980.

En relación con el origen socioeconómico de las personas encuestadas, se realizaron aperturas para quienes iniciaron sus estudios luego de 2000 y, dentro de este grupo, para quienes residen en Uruguay. En todos los casos, las proporciones de padres con nivel educativo alto se ubican en torno de 50% o superan ese valor. Vale la pena destacar dos aspectos: el aumento ya observado en humanidades corresponde a historia, letras y educación y también se verifica en CPSD. La proporción para la cohorte que inició el doctorado en 2000 se mantiene estable en 56%, tanto en general como para quienes residen en Uruguay, indicando que no habría un sesgo socioeconómico dentro de las personas con título de doctorado que migran.

En todos los casos, la fuente predominante de financiamiento de los estudios han sido las becas, principalmente otorgadas por instituciones del exterior. Para las cohortes más recientes se observa una mayor participación de becas nacionales, aunque estas siguen representando menos de 10% del total. No se observan diferencias significativas entre disciplinas, excepto por dos salvedades importantes: en economía, la modalidad de tareas de enseñanza ligadas al doctorado tiene mayor preponderancia que en las otras áreas, en tanto en todas las humanidades es mayor el peso de la ocupación simultánea y en “otras ciencias sociales” resalta, además, el recurso a ahorros propios, lo que podría asociarse a una mayor dificultad para conseguir becas.

Con respecto a los posdoctorados, estas actividades han sido realizadas por una parte minoritaria de las personas censadas: entre 12 y el 15% de los residentes en Uruguay que iniciaron sus doctorados luego de 2000.

Trayectorias laborales y percepciones de las personas con doctorado residentes en Uruguay

El análisis que sigue a continuación se restringe a las personas con doctorado en las ciencias sociales y humanidades residentes en Uruguay y que

finalizaron sus estudios de doctorado a partir de 2000. En lo que refiere a la situación laboral actual, en el momento del censo sus niveles de ocupación superaban 92%. A su vez, se observa una baja incidencia del desempleo, que afecta a 4.4% de quienes realizaron doctorados en economía y a 2.3% en humanidades (tabla 2).

TABLA 2

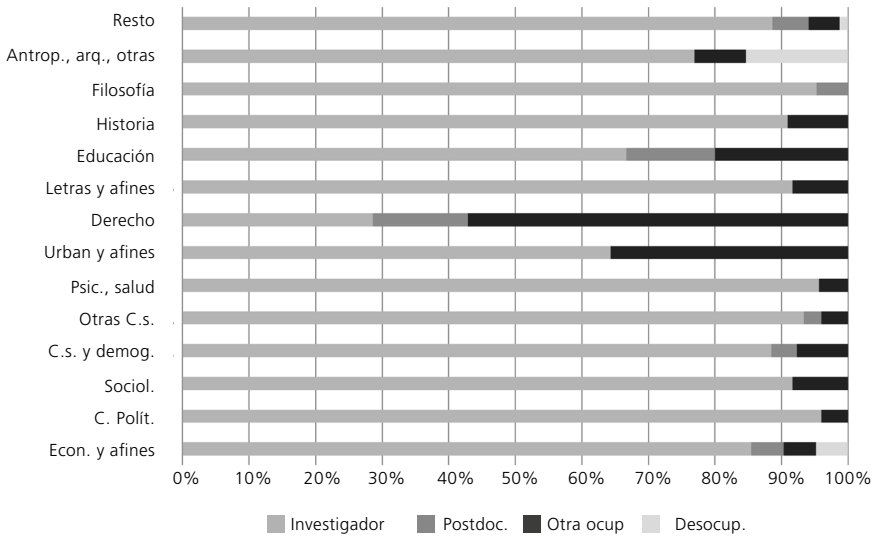
Situación laboral actual de los doctorados

	CPSD			Economía			Humanidades			Otras CS		
	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total
Ocu.	98.4	100.0	99.3	95.7	95.6	95.7	100.0	92.5	96.6	100.0	100.0	100.0
Desoc.				4.4	4.4	4.4		5.0	2.3			
Inact.	1.6		0.7					2.5	1.1			
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en el PCDUY.

La figura 6 muestra la distribución de las personas con doctorado según disciplina y características de la ocupación principal reportada al momento del relevamiento. Independientemente de la disciplina, la gran mayoría de las que se encuentran activas se dedica a la investigación. Los doctores en Derecho son una excepción a lo anterior, ya que reportan en mayor medida otras actividades. Además, se observa una baja proporción de personas que se encuentran actualmente realizando un posdoctorado en el país. Para el total de las ciencias sociales y humanidades este valor alcanza a 2.85% de los activos residentes en Uruguay. Ello contrasta fuertemente con las restantes áreas de conocimiento (5.85%), así como con los doctores en ciencias sociales y humanidades uruguayos residentes en el exterior realizando actualmente un posdoctorado (8.3%). El escaso desarrollo de la oferta de posdoctorados en el país como instrumento de atracción y retención de doctores recién egresados contrasta fuertemente con la generalización de posdoctorados como política de captación muy expandida en los países desarrollados.

FIGURA 6

Distribución de la condición de actividad según disciplina

Fuente: elaboración propia con base en el PCDUY.

La distribución por sexo de las personas con actividad laboral dentro de los grupos considerados indica que en CPSD y economía priman los varones en las actividades de investigación, posdoctorado u otra ocupación. Mientras tanto, ello se revierte en las restantes áreas (humanidades y “otras ciencias sociales”). Vale destacar que, en las áreas tecnológicas, médicas y de ciencias naturales y ciencias de la salud, las mujeres son mayoritarias, tanto en actividades de investigación como de posdoctorado, pero también están sobrerrepresentadas entre las personas desempleadas (tabla 3).

La tabla 4 sintetiza algunas características del empleo principal actual de las personas ocupadas según disciplina. Nuevamente se observa una distribución dispar por sexo. Mientras en psicología y salud, letras y afines, educación, arqueología, antropología y otras, existe una fuerte feminización (mayor al 50%), en economía, derecho y ciencia política, 2 de cada 3 ocupados con título de doctorado, son varones. En lo que se refiere a las tareas que desempeñan, si bien la mayoría reporta tareas de profesional científico e intelectual, se observan heterogeneidades entre disciplinas. Mientras que en economía, sociología y ciencia política, más

de 80% son profesionales científicos, en arqueología y antropología solo 1 de cada 4 personas ocupa cargos técnicos. Las oportunidades dispares que brinda el mercado laboral entre las disciplinas podrían reflejar problemas de emparejamiento ocupacional (*mismatch*), aun en el caso de trabajadores altamente calificados.

TABLA 3

Condición de actividad laboral por subárea de conocimiento y género

Actividad	Economía		CPSD		Humanidades		Otras CS		Resto	
	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón
Investigador	47.2	52.8	35.9	64.2	55.0	45.0	51.5	48.5	53.8	46.2
Posdoc	33.3	66.7	50.0	50.0	50.0	50.0	100.0	0.0	69.4	30.6
Otra_ocup	37.5	62.5	0.0	100.0	50.0	50.0	40.0	60.0	38.7	61.3
Desocupado			33.3	66.7	0.0	100.0			71.4	28.6
Total	46.2	53.8	35.0	65.0	52.9	47.1	50.0	50.0	54.1	45.9

Fuente: elaboración propia con base en el PCDUY.

Si bien el multiempleo está presente en las diversas disciplinas, en urbanismo y afines, derecho, letras y educación, supera 50%, contrastando con las áreas no sociales y humanas (17% de multiempleo), al tiempo que guarda una estrecha relación con la dedicación al empleo principal, que no supera las 35 horas en promedio. El multiempleo refleja la heterogeneidad de oportunidades laborales y remuneraciones entre las disciplinas, dando cuenta de disparidades tanto dentro del sector privado como público. Estos resultados son similares a los obtenidos para el caso argentino.

La informalidad laboral no es un problema para este grupo poblacional, pues 95% cuenta con cobertura de la seguridad social. El tiempo que transcurre desde el ingreso a la institución en la que trabajan y acceden a su actual empleo, varía entre un mínimo de tres años en antropología y arqueología a más de 10 en disciplinas tales como CPSD, urbanismo e historia.

TABLE 4
Características del empleo principal por disciplina

Variable	Econ y afines	Ciencias polít.	Sociol.	Demog. y otras	Otras c. soc.	Psicol., salud	Urban. y afines	Derecho	Letras y afines	Educ.	Hist.	Filos.	Antrop., Arq., otras	Resto
% Mujeres	0.33	0.33	0.48	0.46	0.57	0.58	0.44	0.36	0.59	0.67	0.46	0.50	0.69	0.53
Ocupación														
Direct. y gerentes	0.12	0.08	0.14	0.31	0.04	0.18	0.13	0.22	0.04	0.20	0.16	0.19	0.08	0.06
Profesional indep.	0.86	0.88	0.83	0.62	0.92	0.75	0.73	0.78	0.96	0.80	0.84	0.81	0.67	0.90
Técnicos	0.02	0.04	0.03	0.08	0.04	0.07	0.13						0.25	0.03
Investigador en actividad principal														
Sí	0.84	0.89	0.76	0.86	0.88	0.71	0.50	0.27	0.76	0.50	0.87	0.84	0.77	0.90
No, pero sí antes	0.10	0.07	0.14	0.07	0.06	0.19	0.22	0.18	0.10	0.27	0.04	0.16	0.15	0.05
Más de un empleo	0.45	0.15	0.24	0.30	0.17	0.32	0.61	0.73	0.52	0.55	0.39	0.28	0.31	0.17
Años ascenso	8.68	7.66	11.87	12.26	8.58	8.02	10.46	8.39	7.69	5.55	10.39	9.56	3.83	9.36
Sector de actividad														
Centro invest.	0.06		0.03		0.09	0.03	0.06		0.08	0.16	0.05			0.14
Comercio e ind.	0.02	0.04	0.03	0.04	0.01			0.30	0.04		0.05	0.04	0.08	0.03
Consultoría	0.03	0.04		0.04	0.03	0.03		0.10						0.01
Gobierno	0.14		0.10	0.19	0.08		0.18		0.04	0.11	0.09		0.17	0.08
Universidad	0.73	0.89	0.79	0.74	0.78	0.87	0.76	0.60	0.80	0.74	0.82	0.92	0.75	0.73
Otro	0.02	0.04	0.03		0.01	0.06			0.04					0

TABLA 4 / CONTINUACIÓN

Variable	Econ y afines	Ciencias polít.	Sociol.	Demog. y otras	Otras c. soc.	Psicol. salud	Urban. y afines	Derecho	Letras y afines	Educ.	Hist.	Filos.	Antrop., Arqu., otras	Resto
Situación de empleo														
Empleado	0.91	0.92	0.97	0.92	0.97	0.90	0.94	0.50	0.93	0.91	1.00	0.96	0.82	0.94
Profesional indep.	0.07	0.08	0.03	0.08	0.01	0.10	0.06	0.38		0.05			0.09	0.03
Otro	0.02				0.01			0.13	0.07	0.05		0.04	0.09	0.02
Hs promedio	38	41	43	38	39	36	34	29	30	35	40	37	37	39
Búsqueda empleo a tiempo completo si empleado menos 35hs														
Sí	0.14	0.75			0.15	0.33	0.25		0.33	0.25	0.40	0.50	1	0.25
Categoría ocupacional														
Asalariado púb.	0.31	0.22	0.18	0.15	0.11	0.31	0.06	0.38	0.14	0.29	0.19	0.14	0.8	0.13
Asalariado priv.	0.61	0.70	0.79	0.78	0.86	0.59	0.88	0.25	0.82	0.71	0.81	0.81		0.84
Cuenta propia	0.08	0.09	0.04	0.07	0.03	0.10	0.06	0.38	0.04			0.05	0.2	0.03
% aporta seg. soc.	1.00	1.00	1.00	0.96	0.99				1.00	1.00	1.00	0.95	1	0.99
Relación entre empleo y temas de tesis doctoral														
Alta	0.81	0.84	0.76	0.70	0.79	0.83	0.76	0.60	0.66	0.81	0.74	0.78	0.67	0.78

Fuente: elaboración propia con base en el PCDUY.

A priori, es de esperar que quienes se dediquen a la investigación como actividad principal, se inserten principalmente en universidades y centros de investigación. Esta situación se observa en la mayoría de las disciplinas. Sin embargo, en educación y letras, si bien aproximadamente 90% trabaja en este tipo de instituciones, la mitad no se dedica a tareas de investigación, por lo que podría suponerse que realizan actividades vinculadas a la enseñanza. Esto indica que, si bien en estas disciplinas las personas con doctorado se encuentran insertos en sectores en donde es más probable que se desarrollen tareas de investigación, sus oportunidades de dedicarse a esa actividad son menores que en las disciplinas restantes.

Por último, al menos 2 de cada 3 de los encuestados de las cohortes más jóvenes (egresos posteriores a 2000) reportan una alta relación entre el empleo actual y su tema de tesis de doctorado. Las disparidades observadas entre disciplinas van en línea con lo señalado previamente: presencia de doctores insertos en universidades y centros de investigación que no se dedican a investigar como actividad principal y una mayor incidencia del multiempleo, aunada a una baja dedicación horaria en el empleo principal, como es el caso de los egresados de letras.

Lo anterior refleja las distintas realidades que enfrentan los egresados de las diversas disciplinas en el mercado laboral. Por una parte, se encuentran inserciones mayores en el sector privado con perfiles más profesionales, como es el caso de los doctores en derecho. Por otra parte, se observa una baja inversión en I+D en el país en general, con un gasto reducido al respecto del sector privado (ANII, 2017; DICYT-MEC, 2012), que limita el desarrollo de un perfil científico tanto en el sector privado como en el gubernamental. A su vez, la existencia de heterogeneidades entre las universidades posibilita, en mayor o menor medida, inserciones de investigación y de continuidad de desarrollo de líneas de investigación iniciadas en el doctorado.

La tabla 5 ilustra las trayectorias de investigación de las personas censadas inmediatamente antes de iniciar el doctorado y al finalizarlo. En las ciencias sociales y humanidades, 85% ha realizado actividades previas de investigación por un tiempo superior a tres meses. La experiencia previa de investigación se ubica en torno a 4.5 años, mostrando disparidades dentro de las grandes áreas.

TABLA 5

Trayectorias de investigación por subárea de conocimiento

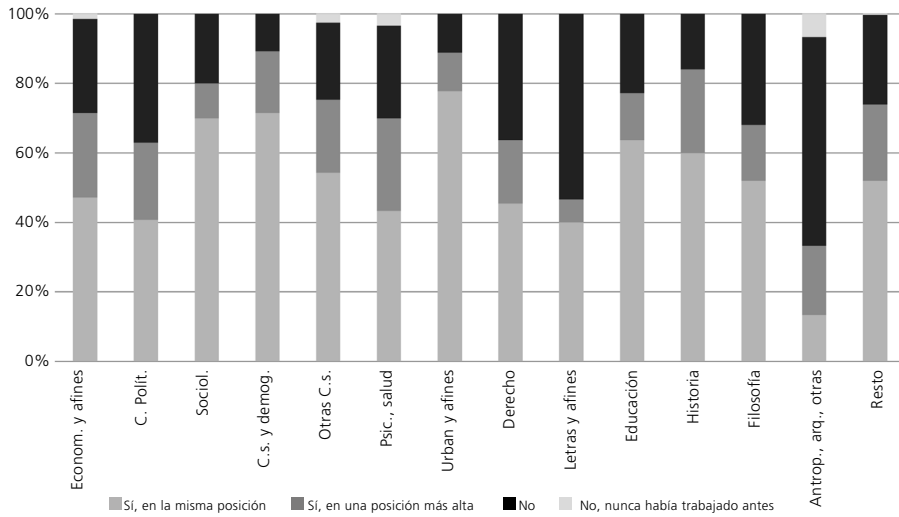
	CPSD	Economía	Hums	Otras CS	Resto
Investigación previa					
Sí	89.6	76.5	88.9	74.6	93.1
Promedio en años	5.0	3.9	4.3	4.6	4.9
Inmediatamente después					
Sí	92.7	95.71	90	81.67	95.07
Sí, en la misma posición	59.3	47.8	47.8	54.2	52.0
Sí, en una posición más alta	14.8	24.6	13.3	20.3	22.0
No	25.2	26.1	37.8	23.7	25.8
No, nunca había trabajado antes	0.7	1.5	1.1	1.7	0.3
Total	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en el PCDUY.

A la vez, 54% de las personas con doctorado en CPSD tienen experiencia previa de investigación de 5 a 10 años, en claro contraste con economía (30%). Inmediatamente después de culminado el doctorado, la proporción de investigadores asciende en las disciplinas de interés, en particular en economía (76 a 95%). Una vez finalizado el doctorado, más de 60% retornó a su empleo previo.

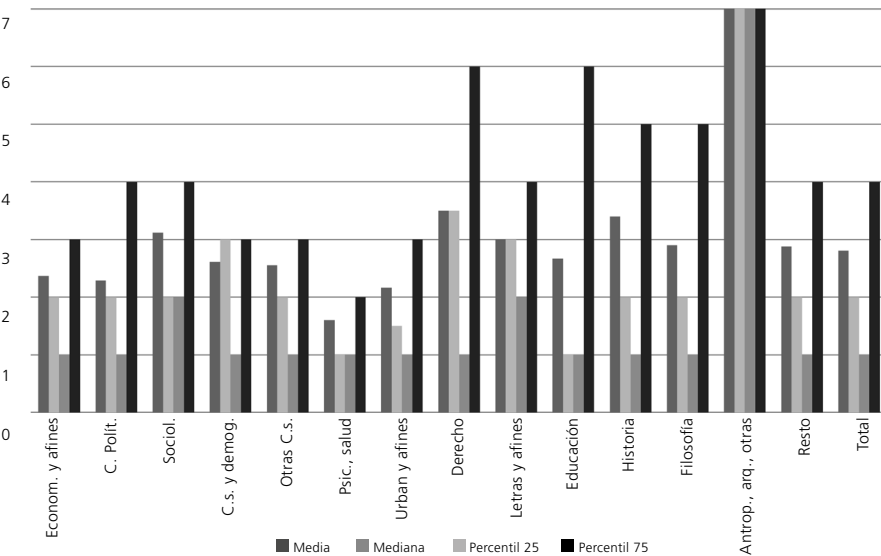
A su vez, se observan disparidades entre las disciplinas en lo que refiere al tiempo de ascenso a una posición más alta. Economía es la subárea que muestra mayores oportunidades de ascenso. En letras, más de 50% no volvió a reinsertarse en la misma institución, y entre quienes sí lo hicieron, sólo 6% accedió a una posición más alta (figura 7). Quienes realizaron doctorados en humanidades y letras demoran más tiempo en ascender que el resto. De hecho, casi triplican el tiempo promedio que se observa en las CPSD y economía (figura 8).

FIGURA 7
Posición alcanzada una vez finalizado el doctorado



Fuente: elaboración propia con base en el PCDUY.

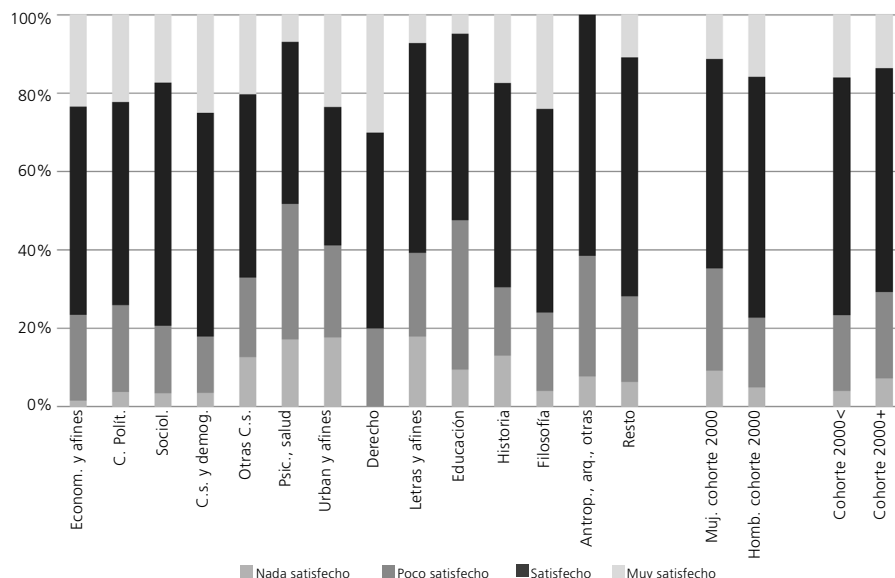
FIGURA 8
Ascenso a una posición más alta (en años)



Fuente: elaboración propia con base en el PCDUY.

Con respecto a la satisfacción con el empleo actual, aun cuando existe una gran conformidad general, nuevamente se observan disparidades tanto entre disciplinas como por sexo y cohorte de egreso de doctorado (figura 9).

FIGURA 9
Satisfacción global del empleo por disciplina



Fuente: elaboración propia con base en el PCDUY.

Entre quienes finalizaron su doctorado desde 2000 en adelante, al menos 1 de cada 4 doctores en letras y afines, psicología y salud, urbanismo y afines, educación, y antropología y arqueología, reporta estar insatisfecho o muy insatisfecho con su empleo. Al desagregar por sexo, las mujeres de la cohorte más reciente reportan mayor insatisfacción que sus pares varones de las ciencias sociales y humanas. A su vez, el grupo más joven se encuentra menos satisfecho con su empleo que las cohortes más antiguas.

Por último, a partir de la estimación de un modelo probit ordenado se exploran los factores asociados a la satisfacción global con el empleo actual de las personas censadas. La tabla 6 reporta los efectos marginales promedio de estar altamente satisfecho con el empleo actual.

TABLA 6
Probabilidad de estar muy satisfecho con el empleo. Efectos marginales promedio

	Ciencias sociales y Humanidades	Cohorte 2000 y +	Cohorte2000 <	Mujer cohorte 2000+	Hombre cohorte 2000 +
Mujer	-0.085*** (0.032)	-0.103*** (0.034)	0.048 (0.090)		
Cohorte edad (omitido: < 40 años)					
40-49	-0.034 (0.055)	-0.034 (0.053)		0.055 (0.064)	-0.137* (0.083)
50-59	-0.106* (0.057)	-0.086 (0.057)	-0.209 (0.149)	-0.056 (0.059)	-0.103 (0.100)
60-69	-0.055 (0.066)	-0.046 (0.068)	-0.166 (0.172)	-0.051 (0.066)	0.031 (0.131)
70 y más	0.137 (0.153)	0.205 (0.207)	0.025 (0.287)	0.002 (0.193)	0.382 (0.262)
Área de conocimiento					
C. sociales	0.057 (0.043)	0.066 (0.046)	-0.026 (0.106)	0.053 (0.055)	0.123* (0.069)
Economía y otras	0.136** (0.058)	0.103* (0.060)	0.237 (0.158)	0.099 (0.086)	0.123 (0.082)
Humanidades C. de la edu.	0.038 (0.048)	0.058 (0.053)	-0.079 (0.106)	-0.006 (0.054)	0.199** (0.092)
Otras c. sociales	-0.008 (0.055)	0.008 (0.057)	-0.007 (0.256)	-0.022 (0.060)	0.051 (0.094)
Finalización doct (omitida: <1990)					
1990-2000	0.035 (0.122)		-0.043 (0.157)		
2001-2010	-0.016 (0.115)				
2011 en adelante	-0.043 (0.116)	-0.022 (0.039)		-0.038 (0.044)	0.029 (0.067)
Doct en Uruguay	0.050 (0.065)	0.058 (0.067)	-0.006 (0.236)	0.080 (0.083)	0.011 (0.101)

TABLA 6 / CONTINUACIÓN

	Ciencias sociales y Humanidades		Cohorte 2000 y +		Cohorte2000 <		Mujer cohorte 2000+		Hombre cohorte 2000 +	
	Investigación previa (omitida: sí)									
No	-0.035	(0.053)	-0.037	(0.057)	0.052	(0.127)	0.047	(0.052)	-0.122	(0.092)
Ns/Nc	-0.189**	(0.089)	-0.190**	(0.081)					-0.331***	(0.094)
Ascenso (años)	0.006***	(0.002)	0.004**	(0.002)	0.008*	(0.004)	0.004*	(0.002)	0.003	(0.004)
Ocupación principal (omitida: investigador)										
Posdoctorado	0.209	(0.140)	0.136	(0.139)	0.783***	(0.085)	0.315	(0.223)	0.003	(0.172)
Otra ocupación	-0.021	(0.061)	-0.066	(0.053)	0.783***	(0.077)	-0.022	(0.076)	-0.119	(0.075)
Obs.	384		321		63		154		167	

* p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

Nota: errores estándar entre paréntesis

Fuente: elaboración propia con base en el PCDUY.

Este modelo se estima tanto para los doctores en ciencias sociales y humanas en su conjunto, como según cohorte de finalización de doctorado. A la vez, se realiza una apertura por sexo para la cohorte de egreso más reciente. Como variables de control se consideran indicadores sociodemográficos, área de estudio, cohorte de finalización del doctorado, realización de los estudios en Uruguay o en el extranjero, haber participado en actividades de investigación previas, y el tiempo de ascenso a una posición más alta (diferencia entre año de ingreso a la posición actual y año de ingreso a la institución).

Tanto para todos los doctores de las áreas de interés como para la cohorte más joven, la probabilidad de estar altamente satisfecho con el trabajo es menor para las mujeres que para los varones. Asimismo, los doctores en economía muestran mayor probabilidad de estar altamente satisfechos, así como quienes lograron una posición más alta en menos tiempo. Si se considera a aquellos que egresaron con anterioridad a 2000, tanto a los que les llevó menor tiempo el ascenso a una posición más alta como a los que no se dedican principalmente a la investigación, tienen mayor probabilidad de estar altamente satisfechos con su empleo actual. Asimismo, los determinantes de la alta satisfacción de la cohorte de egreso más reciente difieren entre mujeres y varones. En el primer caso, acceder en menor tiempo a una posición más alta se asocia positivamente con mayor satisfacción; a la vez, los varones doctorados en CPSD, humanidades y educación presentan una mayor satisfacción.

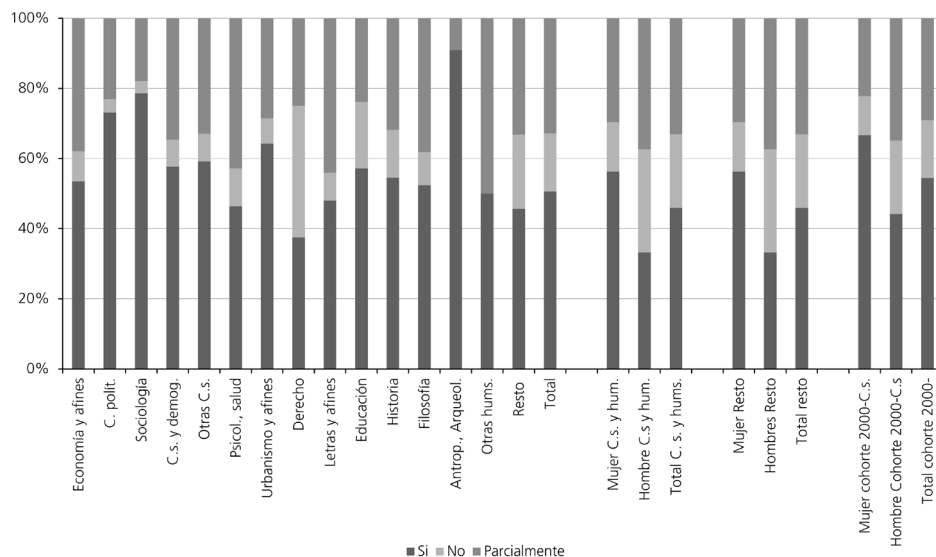
Finalmente, el PCDUY recabó las percepciones de los encuestados en lo que se refiere a la existencia de un techo de cristal para las mujeres en su ámbito laboral. Específicamente, se les preguntó si estaban de acuerdo, parcialmente de acuerdo o en desacuerdo con la siguiente frase: “En el país donde actualmente resido, las mujeres se enfrentan a barreras invisibles que les impide ascender profesionalmente”. La figura 10 muestra las respuestas por cohorte de egreso y sexo para las ciencias sociales y humanidades, y desagregado según disciplina para la cohorte de egreso del año 2000 y posterior.

Los encuestados de letras, derecho, economía y psicología y salud muestran un grado de acuerdo con la existencia de un techo de cristal similar a los doctores de áreas no sociales y humanas, que no supera 60%. Entre los encuestados de sociología, antropología y arqueología, aproximadamente 80% cree que existe un techo de cristal que impide a las mujeres a alcanzar posiciones más altas. Además, se observa que

varones y mujeres de cohortes de egreso más antiguas acuerdan en mayor medida con la existencia de un techo de cristal, que la cohorte más joven de egresados de ciencias sociales y humanidades. Para las cohortes más jóvenes, no parecen observarse diferencias en las opiniones de mujeres y varones entre áreas de conocimiento.

FIGURA 10

Opiniones sobre barreras invisibles de ascenso laboral para las mujeres, según sexo, disciplina y área de conocimiento



Fuente: elaboración propia con base en el PCDUY.

Comentarios finales

El presente trabajo analizó las trayectorias académicas y laborales de las personas uruguayas con título de doctorado en ciencias sociales y humanidades, en comparación con el resto de las áreas. A partir de la información proveniente del PCDUY, realizado en 2017, es posible trazar las trayectorias migratorias, de formación académica y laboral de los doctores uruguayos dentro y fuera del país.

Los doctores en ciencias sociales y humanidades residentes en Uruguay representan 37.7% del total de personas censadas, de los cuales 1 de cada 4 proviene de las CPSD. El tardío desarrollo de los programas de

doctorado en Uruguay en ciencias sociales y humanidades en particular, explica, en gran medida, el retraso relativo de la formación de doctores en esta área, que contrasta con las áreas de ciencias naturales y exactas, médicas y de la salud, que han iniciado programas de doctorado que datan de comienzos de la década de 1990.

Si bien se constata el paulatino desarrollo de diversos programas de doctorado en el país, así como de un sistema de becas nacionales que posibilitó la creciente formación en este grado en las ciencias sociales y humanas, la amplia mayoría de los doctores de las cohortes más jóvenes se formó en el exterior, y contó fundamentalmente con el apoyo de becas de instituciones extranjeras. Pase a ello, se observan disparidades entre las disciplinas que integran las ciencias sociales y humanas, que responden tanto a la temporalidad de implementación de programas locales como al acceso a fuentes de financiamiento. Al igual que lo identificado para otros países, destaca fundamentalmente que en las humanidades la ocupación simultánea y el recurso a ahorros propios para el financiamiento de los estudios de doctorado es mayor, lo que podría asociarse a una mayor dificultad para conseguir becas o a las áreas prioritarias establecidas en el sistema de becas nacionales.

En lo que refiere a la distribución por sexo, se observa una menor proporción de mujeres en el total de encuestados, si bien han ido en aumento en las cohortes más jóvenes. Ello refleja la formación de doctorado más tardía de las mujeres, ya que son quienes acceden, en mayor proporción, a la educación de grado universitaria. Dentro de las ciencias sociales y humanidades, las mujeres están menos representadas en economía (33%), y alcanzan más de 50% en ciencias sociales y humanidades, historia, educación y letras.

La inserción laboral de los doctores más jóvenes de las ciencias sociales y humanas en el país es elevada, con una baja incidencia del desempleo. La proporción de quienes han hecho o realizan posdoctorados es baja en general y es aún más pequeña en las áreas de interés. Esto se encuentra en línea con el incipiente desarrollo de instrumentos de esta naturaleza en el país y se contrapone con el uso generalizado que se observa en los países desarrollados, anteriormente mencionado.

Dentro de las áreas de las ciencias sociales y humanidades se observan disparidades con referencia al empleo principal de los encuestados. En las humanidades se constata una fuerte incidencia del multiempleo, una mayor proporción de ocupados desempeñando tareas que requieren me-

nores niveles de formación y menores posibilidades de realizar tareas de investigación dentro de las universidades.

Las oportunidades de ascenso entre quienes, una vez egresados, retornaron al empleo previo al doctorado también son dispares entre disciplinas. Los egresados de las humanidades retornan en menor medida al empleo previo, y son quienes en menor proporción acceden a una posición más alta. Asimismo, los doctores en humanidades demoran más tiempo en ascender que el resto, en claro contraste con los doctores en CPSD y economía, quienes demoran tres veces menos, en promedio.

Las diversas oportunidades de empleo entre las disciplinas dan cuenta de importantes heterogeneidades de las demandas del mercado de las distintas disciplinas. A ello se suma el bajo nivel de inversión en I+D en el país en general, con una casi inexistente erogación del sector privado, y un gasto magro concentrado en el sector público, principalmente en la Universidad de la República (ANII, 2017; DYCIT-MEC, 2012).

Las condiciones del empleo actual se traducen en un menor grado de satisfacción promedio reportado por los doctores en humanidades y, particularmente en letras, quienes en mayor medida reportan estar muy insatisfechos con su empleo actual. A su vez, independientemente de la cohorte de egreso, las mujeres presentan menores niveles de satisfacción con su empleo actual.

Sin embargo, solo en 50% de las doctoras en ciencias sociales y humanidades de la cohorte más joven predomina la visión de la existencia de un techo de cristal para el ascenso laboral de las mujeres. Al desagregar dentro de las ciencias sociales y humanidades, se observa que, en las disciplinas con menor proporción de mujeres, la percepción de la inexistencia de un techo de cristal es menor que en disciplinas más feminizadas. En este último caso, las valoraciones se asimilan a las percepciones de las mujeres en el resto de las áreas.

Los hallazgos anteriores sugieren varias *líneas* futuras de investigación. Un primer aspecto refiere a la desigualdad de oportunidades de empleo y de ascenso dentro de las instituciones académicas. Para ello, se requiere incorporar el análisis de las estructuras de los departamentos e institutos de las diversas universidades y facultades. Un segundo aspecto refiere a la estructura de los sistemas de becas y sus áreas de prioridad y la existencia de esquemas de reinserción al retornar al país o culminar los estudios a nivel local, a efectos de reducir desigualdades entre áreas. Un tercer aspecto tiene que ver con la necesidad de una mayor profundización en el tipo

de demandas desde el sector productivo, para arrojar mayor luz sobre las problemáticas observadas en las diversas disciplinas.

Asimismo, es necesario avanzar en el estudio de la inserción diferencial por género, tanto dentro de las ciencias sociales y humanas como en la comparación con las restantes áreas de conocimiento. En particular, es necesario profundizar en las percepciones y opiniones al respecto, así como en las diferencias de las experiencias de movilidad y vinculación.

Agradecimientos

El trabajo se benefició de los aportes de los integrantes del Grupo de Estudios Migratorios y de los valiosos comentarios de Matías Brum, Luciana Gandini, Lucas Luchilo y Fernando Galindo-Rueda y los participantes del seminario internacional “Las trayectorias de las personas con títulos de doctorado: inserción laboral y movilidad internacional”, realizado en Montevideo el 15 y 16 de noviembre de 2018. El proyecto contó con el apoyo financiero del Programa Grupos I+D 2014 de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), Universidad de la República y de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Agradecemos los valiosos comentarios de dos dictaminadores anónimos a versiones anteriores del presente trabajo. Todos los errores son de nuestra exclusiva responsabilidad.

Anexo

TABLA 1A

Clasificación de disciplinas según áreas de conocimiento y su distribución en la cohorte de egreso de 2000 y más, y en relación con el total de las ciencias sociales y humanidades

Áreas	Disciplinas	%	% en total c. sociales y humanidades
Economía	Economía, administración, historia económica	6.4	17.0
CPSD	Ciencia política	2.4	40.3
	Sociología	2.7	
	Demografía	2.5	
	Ciencias sociales afines	7.5	

[CONTINÚA]

TABLA 1A / CONTINUACIÓN

Áreas	Disciplinas	%	% en total c. sociales y humanidades
Humanidades	Letras, filología, lingüística	2.7	28.3
	Educación	2.1	
	Historia	2.3	
	Filosofía	2.3	
	Antropología, arqueología y otras humanidades	1.4	
Otras ciencias sociales	psicología, salud	2.8	14.4
	Urbanismo, arquitectura, geografía	1.6	
	Derecho	1.0	
Resto	Ciencias agrícolas, naturales y exactas, médicas, ingenierías	62.3	
Observaciones		1107	417

Fuente: elaboración propia con base en el PCDUY.

Notas

¹ La encuesta fue aplicada por correo electrónico y alcanzó una tasa de respuesta de 50% con respecto al universo de partida, construido a partir de información sobre los doctores en ciencias sociales en el sistema universitario argentino y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). El relevamiento incluyó las siguientes disciplinas: ciencias sociales, ciencias de la educación, antropología, arqueología, comunicación, ciencias económicas o economía, ciencia política, sociología, administración, relaciones internacionales, geografía, trabajo

social, ciencias jurídicas o derecho, historia, demografía y filosofía.

² A excepción de algunos doctorados en humanidades y ciencias exactas y naturales que se comienzan a estructurar en las primeras décadas del siglo XX (Barsky y Dávila, 2012).

³ Si bien la mayor parte de las personas que han realizado estudios universitarios en Uruguay los han cursado en la Universidad de la República, el censo comprendió a quienes estudiaron tanto en el exterior como en el sistema terciario no universitario, que es particularmente relevante en las humanidades (profesorados, magisterio).

Referencias

Albornoz, Mario; Luchilo, Lucas; Arber, Gustavo; Barrere, Rodolfo y Raffo, Julio (2002). *El talento que se pierde - Aproximación al estudio de la emigración de profesionales, investigadores y tecnólogos argentinos*, Documento de trabajo núm. 4. Buenos Aires: Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior. Disponible en:

- http://old.centroredes.org.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=33:doc-trabajo4&catid=8:documentos-de-trabajo&Itemid=44 (consultado: 2 de abril de 2021).
- ANII (2017). *Indicadores de Ciencia, Tecnología e Innovación en Uruguay*, Montevideo: Agencia Nacional de Investigación e Innovación. Disponible en: <https://www.anii.org.uy/upcms/files/listado-documentos/documentos/boletin-de-indicadores-de-cti-2017.pdf>
- Auriol, Laudeline (2010). *Careers of doctorate holders: Employment and mobility patterns*, OECD Science, Technology and Industry Working Papers núm. 2010/04, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/18151965.
- Auriol, Laudeline; Bernard, Felix y Fernandez-Polcuch, Ernesto (2007). *Mapping careers and mobility of doctorate holders: draft guidelines, model questionnaire and indicators*, OECD Science, Technology and Industry Working Papers núm. 2007/6, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/246356321186
- Auriol, Laudeline; Misu, Max y Freeman, Rebeca Ann (2013). *Careers of doctorate holders: Analysis of labour market and mobility indicators*, OECD Science, Technology and Industry Working Papers núm. 2013/04, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/5k43nxgs289w-en
- Barbato Celia (1986). “Economía”, en Ministerio de Educación y Cultura (ed.) *Ciencia y Tecnología en Uruguay*, Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura-CINVE.
- Barreiro Díaz, Adriana y Velho, Léa, (1998). “La experiencia del PEDECIBA como punto de inflexión en las migraciones científicas de la comunidad ‘básica’ uruguaya”, en J. Charum y J. B. Meyer (eds.), *El nuevo nomadismo científico. La perspectiva latinoamericana*, Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.
- Barsky, Osvaldo y Dávila, Mabel (2012). “El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales”, *Revista Argentina de Educación Superior*, vol. 5, núm. 4, pp. 12-37.
- Cabella, Wanda y Pellegrino, Adela (2014). *Una estimación de la emigración internacional uruguaya entre 1963 y 2004*, Documento de trabajo núm. 70, Montevideo: Universidad de la República-Facultad de Ciencias Sociales-Unidad Multidisciplinaria.
- De Sierra, Gerónimo (2017). *Cincuenta años de sociología política. Uruguay y América Latina*, col. Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- DICYT-MEC (2012). *Informe a la sociedad. Ciencia, tecnología e innovación en Uruguay en los últimos años*, Montevideo: Dirección de Innovación y Tecnología-Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/ciencia-tecnologia-innovacion-uruguay-ultimos-anios.pdf>
- Ehrenberg, Ronald G. y Mavros, Panagiotis G. (1995). “Do doctoral students’ financial support patterns affect their times-to-degree and completion probabilities”, *The Journal of Human Resources*, vol. 30, núm. 3, pp. 581-609.
- Emiliozzi, Sergio (2020). “Los/as doctores/as en Ciencias Sociales en Argentina. Un análisis de sus trayectorias formativas”, *Argumentos. Revista de Crítica Social*, núm. 22, pp. 179-212. Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/5969> (consultado: 30 de abril de 2021).

- Filgueira Carlos (1988). “Sociología”, en Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay (ed.), *Los trabajos de la sociología*, Montevideo: EBO.
- Groen, Jeffrey (2011). *Time to the Doctorate and the Labor Market for New PhD Recipients*. Washington, D.C.: Princeton University. Disponible en: <https://paa2011.princeton.edu/papers/111022> (consultado: 30 de abril de 2021)
- Koolhaas, Martín y Pellegrino, Adela (2020). “Las políticas públicas sobre migraciones y la sociedad civil en América Latina. El caso de Uruguay”, en L. M. Chiarello (coord.), *Las políticas públicas sobre migraciones y la sociedad civil en América Latina. Los casos de Ecuador, Uruguay y Venezuela*, Nueva York: Scalabrini International Migration Network.
- Lin, Eic S. y Chiu, Shih-Yung (2014). “Can a doctoral degree be completed faster overseas than domestically? Evidence from Taiwanese doctorates”, *Higher Education*, vol. 68, núm. 2, pp. 263-283.
- Méndez, Luciana; Pellegrino, Adela; Robaina, Sofía y Vigorito, Andrea (2019). *Primer censo de personas uruguayas e inmigrantes con título de doctorado. Informe de resultados*, Documento de trabajo 16/2019, Montevideo: Instituto de Economía-Facultad de Ciencias Económicas y Administración-Universidad de la República.
- RICyT (2007). *Manual de Santiago: manual de indicadores de internacionalización de la ciencia y la tecnología*, Buenos Aires: Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología. Disponible en: <https://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/02/Manual-de-indicadores-de-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-ciencia-y-la-tecnolog%C3%ADa.pdf> (consultado: 25 de marzo de 2021)
- Robaina, Sofía y Tomassini, Cecilia (2021). *Formación de doctorado en las CCSS en Uruguay: un análisis de los calendarios y duraciones* (en prensa).
- Sábato, Jorge y Botana, Natalio (1970). “La ciencia y la tecnología en el desarrollo de América Latina”, en A. Herrera (comp.), *América Latina: ciencia y tecnología en el desarrollo de la sociedad*, Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Sebastián, Jesús (2003). “La cooperación universitaria iberoamericana: entre la retórica y la incertidumbre”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 61, núm. 1, pp. 45-58.
- Spivak L’Hoste, Ana y Hubert, Matthieu (2012). “Movilidad científica y reflexividad. De cómo los desplazamientos de los investigadores modelan modos de producir conocimientos”, *Redes*, vol.18, núm. 34, pp. 85-111.
- Unzué, Martín. (2011). “Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina”, *Revista Sociedad*, núms. 29-30, pp. 127-148.
- 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.
- Vessuri, Hebe (1990). “O inventamos o erramos: The power of science in Latin America”, *World Development*, vol. 18, núm. 11, pp. 1543-1553.

Artículo recibido: 5 de mayo de 2021

Dictaminado: 6 de julio de 2021

Segunda versión: 19 de julio de 2021

Aceptado: 19 de julio de 2021

SENTIDOS E INNOVACIONES SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO TUTORIAL EN LA FORMACIÓN DOCTORAL *

AMPARO NOVOA PALACIOS / JOHANN PIRELA MORILLO

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo analizar los sentidos e innovaciones sobre el acompañamiento tutorial en la formación doctoral, mediante un método que consistió en la selección de experiencias significativas sobre este acompañamiento. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a un grupo de tutores(as) del doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle-Bogotá, Colombia, cuya información se sistematizó para identificar elementos sustantivos, con el fin de explorar sus visiones sobre la tutoría. Los resultados revelan el carácter polisémico del acompañamiento, determinado por las formas en que los tutores(as) fueron formados como doctores(as), en virtud de lo cual se definen las estrategias y el seguimiento al proceso de formación en el doctorado. Sobre las innovaciones se proyectan apuestas para transitar desde tutorías individuales a grupales, con visión ecosistémica.

Abstract:

The objective of this article is to analyze the meanings and innovations in the advisory support of doctoral programs. The method was based on the selection of significant experiences in advisory roles. Semi-structured interviews were conducted with a group of doctoral advisors in the doctoral program of education and society at Universidad de La Salle in Bogotá, Colombia. The information from these interviews was compiled to identify substantive elements, in order to explore the group's visions of advisory support. The results reveal the polysemic nature of advising, determined by the advisors' doctoral training, which defines their strategies and feedback in doctoral programs. Possible innovations include moving from individual to group advising, with an ecosystemic perspective.

Palabras clave: formación doctoral; papel del tutor; innovación.

Keywords: doctoral study; role of doctoral advisor; innovation.

Amparo Novoa Palacios y Johann Pirela Morillo: investigadores en la Universidad de La Salle-sede Chapinero, Programa de doctorado en Educación y Sociedad. Carrera 4A núm. 59A-44. Bogotá, Colombia. CE: amnova@unisalle.edu.co (ORCID: 0000-0002-6912-658X); jepirela@unisalle.edu.co. (ORCID: 0000-0002-1492-6053).

*El presente artículo presenta algunos resultados del proyecto de investigación "Estructura y dinámicas del acompañamiento tutorial en la formación doctoral". El número de departamento asignado al proyecto VRIT 2019 es 2438924. Universidad de la Salle, Bogotá Colombia.

Introducción

El acompañamiento tutorial en la formación doctoral se define como un espacio de interacción y al mismo tiempo un proceso dialógico, sistémico y pedagógico-científico que busca el desarrollo de habilidades, complejas e integrales, las que deben mostrar el mayor de los compromisos para la construcción y generación de conocimiento científico que aporte al desarrollo social, académico y productivo del país. Para que este tipo de formación logre sus propósitos, debe estar guiada por una intencionalidad que busque en todo momento el desarrollo de competencias investigativas de alto nivel. En este orden de ideas, en el presente artículo se reflexiona acerca de los sentidos e innovaciones sobre el acompañamiento tutorial para formar investigadores(as) en el doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle-Bogotá, Colombia, reconociendo que este nivel de formación debe mostrar mayor articulación con las necesidades del desarrollo científico y tecnológico.

Para lograr sus propósitos, el acompañamiento tutorial debe estar organizado, de acuerdo con estructuras y dinámicas que lo posicionen como una acción estratégica en la educación superior, en la que interactúan una serie de factores y variables. Ello ha sido objeto de estudio de diversos autores y expertos, lo cual evidencia un creciente interés de parte de la comunidad académica por abordar este tema. Sin embargo, en cuanto a la perspectiva del acompañamiento tutorial en el ámbito de la formación doctoral, en sentido estricto, no se ha realizado un trabajo teórico lo suficientemente estructurado como para hablar de referentes que aporten a la explicación de este proceso, sobre todo en el nivel de doctorado, de manera que se pueda contar con un acervo teórico-metodológico que guíe su implementación, como parte de las prácticas que deben imprimir singularidad a la formación en este nivel.

López, González y Velasco (2013) señalan que la tradición de la tutoría en la universidad española, por ejemplo, es escasa y el papel del profesor se evidencia básicamente en el espacio del aula, relacionándose en mayor medida con todo el grupo de clase que en el plano individual. Las autoras españolas expresan que existe una representación mental sobre la tutoría, relacionada solo con el dictado de clases grupales. Estas afirmaciones colocan de relieve el hecho de que no exista claridad en cuanto a las dimensiones, procesos y estrategias que se pueden implantar para llevar adelante una tutoría con efectos importantes en los aprendizajes.

Siguiendo esta línea, Capelari (2016) indica que el rol del tutor(a) en la institución universitaria ha tenido diversos sentidos a lo largo del tiempo, estos varían según la misión y, por qué no, considerando también los modelos educativos, en los cuales se expresa el ideal de la formación y sus dimensiones configuradoras en las instituciones de educación superior. La autora en cuestión refiere que en la actualidad la función tutorial del profesor se ha institucionalizado, destacando los años 2000 y 2001 como el inicio de estos procesos en diferentes universidades latinoamericanas. Uno de los principales retos con los cuales se enfrenta la acción tutorial en estos momentos es el tránsito necesario que debe dar de una actividad vertical, en la que solo se erige la figura del tutor(a) como la más importante para construir conocimiento, a comprender el proceso de tutoría como una acción de acompañamiento que se asume como mediación pedagógica y social, desde lo cual tienen sentidos muy claros las comunidades de práctica y los entornos colaborativos de construcción de nuevos sentidos y significados.

De modo concreto, en el ámbito del acompañamiento tutorial para la formación doctoral se encuentran algunos referentes que han mencionado las particularidades de este proceso. Autoras como Reyes (1998) han denominado el acompañamiento desde la idea de *acción tutorial* en el posgrado, la cual se asume como una categoría que plantea un modelo teórico para explicarla. En tal sentido, esta autora propone un modelo dinámico de tutoría, en el que se asume una perspectiva sistémica, sobre cuya base son importantes los perfiles cognitivos de los participantes, así como sus repertorios de habilidades y actitudes para desarrollar con éxito las competencias resultantes del acompañamiento tutorial, el cual no se enfoca ni se agota solo en la construcción de la tesis. También se incluyen los aspectos organizacionales, los cuales actúan de dispositivos para precisar el alcance de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, destacando como instrumentos de comprensión de la acción tutorial, los estilos tutoriales, definidos como: inductivo, deductivo e introspectivo-intuitivo.

Ariza y Ocampo (2005), por otro lado, proponen un modelo sobre tutoría en posgrado, destacando en su abordaje estrategias de formación personal y profesional, partiendo de un concepto de tutoría compatible con una idea que trasciende las acciones didácticas convencionales. En este sentido, se asumió el proceso desde un enfoque que se apoya en todas las facetas de los individuos que se forman en la universidad. Resulta clave

encontrar en esta propuesta elementos para superar la formación doctoral solo dirigida al logro del título de mayor nivel en los sistemas educativos, encontrando una noción de formación que no solo está asociada con el desarrollo de competencias para la construcción de la tesis, sino como la posibilidad de perfilar itinerarios formativos, mediante el fomento de actitudes científicas. Desde este enfoque, el acompañamiento tutorial se entiende como el inicio de la formación investigadora de los participantes.

Otros aportes del acompañamiento tutorial se encuentran en De la Cruz, Díaz-Barriga y Abreu (2014), quienes señalan que uno de los aspectos que podría asegurar el éxito de la tutoría es el dominio de competencias formativas-socializadoras, que se requieren para evaluar la calidad de la acción tutorial, llegando a precisar siete tipos de dominios: formación en investigación, formación profesional, docencia, consejería académica, socialización, auspicio académico y apoyo psicosocial. Esta idea de acompañamiento es fundamental para enfocar el proceso no solo desde lo cognitivo, sino, sobre todo desde lo psico-social y lo afectivo, elementos cruciales para entender en toda su riqueza y complejidad la formación doctoral, traducida en sentidos que rebasan el espacio del cumplimiento de requisitos para alcanzar un grado, ubicándose en la construcción de un proyecto ético de vida que señala los rumbos para el perfeccionamiento de competencias investigativas, guiadas por valores como el compromiso por la transformación, mediante el conocimiento científico resultante de estos procesos.

Otro de los autores que ha abordado el acompañamiento tutorial es Torres (2011), quien precisó algunas tensiones que se establecen en el proceso de tutoría en la formación en el doctorado en Educación Rudecolombia, del Ministerio de Educación colombiano. Tales tensiones están relacionadas con la autonomía, la producción académica, la tutoría en equipo, las responsabilidades mutuas, así como la formación en investigación, la denominación del proceso, los componentes de la formación, la relación con el proceso curricular, la evaluación de los estudiantes y la normatividad. Esta noción alude a un enfoque sistémico, que enfatiza en aspectos como la corresponsabilidad, la producción académica que debe estar articulada con planes concretos de gestión de la investigación y lo curricular como horizonte reflexivo, desde donde se establecen las pautas y también los matices que deben orientar las diversas formas para llevar adelante el acompañamiento tutorial.

Por otro lado, Camacho (2012), al referirse al acompañamiento en clave lasallista, señala que se trata de un proceso fundamental que, al interpretarse desde la formación doctoral, reconoce el papel esencial de la reflexión para el desarrollo de prácticas tutoriales, en las que el formador(a) debe concebirse desde una noción de formación permanente, reconociendo el respeto y el carácter colegiado como dos elementos que median en los procesos de tutoría. Ello implica considerar el compromiso que se tiene desde el acompañamiento tutorial para impulsar acciones formativas que no se agoten en el intercambio de información y perspectivas epistemológicas, sino que se revalorice el papel de los agentes que participan en estos procesos.

También en Colombia, Lago de Fernández, Lago de Zota y Múnera (2013) plantearon que la tutoría en la formación doctoral debe propender a desarrollar actitudes de autonomía, debido a que se trata de un proceso estrechamente relacionado con el mundo de la vida de los tutorados(as). De este modo, la acción tutorial podría escapar a las intenciones iniciales del tutor(a), debido a que es una actividad que se sitúa en un escenario de intersubjetividades, interacciones y aprendizajes para provocar la toma de decisiones, frente a las incertidumbres que se pueden presentar en el desarrollo del proceso, potenciando las posibilidades de transformación y superación de los obstáculos. De modo que el acompañamiento tutorial alude a un conjunto de acciones intencionadas y mediadas para contribuir con la configuración de proyectos de vida, que coloquen la investigación como centro y la construcción intersubjetiva como un elemento transversal.

Pasando a otras ideas del acompañamiento, se encuentran los aportes de De la Cruz y Abreu (2014), quienes analizaron las expectativas de la tutoría en la formación de posgrado, llegando a la conclusión sobre algunos rasgos esenciales, tales como: atributos individuales, formación previa, práctica profesional y funciones. Frente a las expectativas, la acción de acompañamiento tutorial constituye un espacio propicio para cubrirlas y atenderlas de forma sistemática. Finalmente, López Gómez (2017), en un estudio riguroso sobre el concepto y la finalidad de la tutoría, indica que ha sido una labor clásica del mundo universitario; señala que las finalidades de la tutoría ponen de manifiesto la relevancia de la formación integral en su triple dimensión: personal-social, académica y profesional.

Otros autores como Almaguer (2016) destacan la idea de formación de los tutores(as) de los doctorados, superando la visión que probablemente

esté muy instalada en las culturas construidas desde las comunidades académicas de este nivel de formación. En este sentido, el autor plantea que quienes desarrollan las funciones tutoriales requieren espacios para cualificar sus prácticas, garantizando con ello un acompañamiento tutorial, mediado por la reflexión sobre la naturaleza y alcances de esta práctica.

Tomando en cuenta estos últimos argumentos y sintetizando los aportes realizados por los autores revisados, se plantea que el acompañamiento tutorial tiene diversos sentidos, construidos a partir de las racionalidades sobre los significados de la formación tutorial, sobre la base de la misión de las instituciones de educación superior y teniendo en cuenta los propósitos de los programas de posgrado, de modo particular, las ideas que estructuran la naturaleza y el alcance de los doctorados. El carácter polisémico del acompañamiento está condicionado por las fuentes que lo alimentan, y depende de enfoques variados, identificando visiones sistémicas, que no solo enfatizan en lo cognitivo y en la experiencia de los tutores(as) para desarrollar el proceso, sino que, sobre todo, tiene que ver con los itinerarios formativos y las estructuras interaccionales de los agentes que participan en el proceso.

Método

El método que se sigue es sistémico con un componente técnico operativo, sustentado en el uso de técnicas como la sistematización de experiencias significativas de acompañamiento tutorial y la entrevista semiestructurada. Se entiende por sistematización de experiencias al proceso de reflexión e interpretación crítica sobre las prácticas tutoriales, que dan cuenta de los rasgos y características del proceso de acompañamiento tutorial. Para tal fin, la sistematización de experiencias aborda los procesos de “reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos” (Cifuentes Gil, 2017:11-12) y desde lo cual será posible develar sentidos e innovaciones sobre el acompañamiento tutorial. Es relevante comprender que cuando se habla de sistematización de experiencias se genera la posibilidad de extraer aprendizajes (Jara, 2012) que aporten al diálogo crítico y contribuyan a la teorización de los sentidos e innovaciones en el acompañamiento tutorial.

Pirela y Almarza (2020) plantean que la sistematización de experiencias educativas ha estado ganando terreno en diversos escenarios formativos, relacionados con la reflexión sobre la experiencia como lugar de construcción de conocimiento. Los autores señalan que como parte de las tendencias metodológicas, propias de la investigación cualitativa en educación, se encuentran la sistematización de experiencias, cuyo sustrato metódico asume como premisa la reflexión sobre la práctica como fuente de conocimiento, no solo pedagógico y didáctico, sino también disciplinar e interdisciplinar, construyendo, desde los procesos educativos, alternativas viables para la construcción de un conocimiento autóctono sobre diferentes campos de conocimiento.

Otros autores como Barbosa Chacón, Barbosa Herrera y Villamizar (2017) destacan que la sistematización de experiencias docentes (SED) se apoya en la idea que asume la producción de conocimiento desde la práctica, como la adopción de una actitud crítica y reflexiva, lo cual supone, además, la aplicación de un proceso sistemático y riguroso de observación acerca de lo que acontece en el devenir de los procesos formativos, sus agentes, procesos y productos.

La perspectiva epistémica que apoya el desarrollo de la sistematización de experiencias se fundamenta en un enfoque crítico e interpretativo, el cual, según Canquiz (2018), debe articularse no solo a partir de la investigación sobre los procesos de formación, sino también sobre la cualificación de sus prácticas. En este sentido, se trata de entender la formación desde su naturaleza compleja y situada, considerando procesos de contextualización, organización y deconstrucción de las relaciones entre los conceptos y/o datos que se generan. De aquí surgen diferentes escenarios, así como factores que inciden en el interés, el método de abordaje y en la rigurosidad de los procesos investigativos. Ello promueve la explicación de las experiencias sobre el acompañamiento, siendo su punto de partida las reflexiones sobre las prácticas que se han desarrollado en el acompañamiento a los doctorandos y sus proyectos de investigación. Desde esta perspectiva se aborda el ejercicio que se presenta en este texto, sobre la base de una reflexión acerca del proceso seguido en las acciones de acompañamiento y los modos mediante los cuales se significan por parte de los tutores que han participado en el proceso. La recolección de los datos se realizó mediante la estructuración de una guía para la entrevista semiestructurada con los tutores(as), la cual se recoge en la tabla 1.

TABLA 1

Entrevista semiestructurada

Entrevista semiestructurada	
Tema	Estructura y dinámicas sobre el acompañamiento tutorial en la formación doctoral
Objetivo	Indagar sobre estructura y dinámicas del acompañamiento tutorial en la formación doctoral
Dirigido	A seis tutores que han sido seleccionados a partir de criterios de tiempo, duración, conclusión y mención honorífica recibida a las tesis doctorales de los tutorados. Además, estos tutores seleccionados corresponden a cada una de las líneas de investigación del programa, que son cuatro, a saber: Cultura, fe y formación en valores; Saber educativo, pedagógico y didáctico; Políticas públicas, calidad de la educación y territorio; Educación, lenguaje y comunicación
Tiempo	20 minutos
Recursos	Guía de preguntas, grabadora, plataforma <i>Collaborate</i>
Observación	Actividad investigativa únicamente con fines académicos
Preguntas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para usted, ¿qué es el acompañamiento tutorial? <ol style="list-style-type: none"> 1.1 ¿Qué elementos identifica para el acompañamiento tutorial? 1.2 ¿Cómo enuncia la estructura de su estilo de acompañamiento? 2. ¿Cómo caracteriza su interacción en el acompañamiento? <ol style="list-style-type: none"> 2.1 ¿Cómo describe el proceso de acompañamiento tutorial que ha tenido con sus tutorados? 2.2 ¿Cómo organiza una tutoría?

Fuente: elaboración propia.

Este tipo de entrevista tuvo en cuenta el tema concreto, una secuencialidad en las preguntas con cierta flexibilidad. Se formularon dos preguntas que resaltan la dimensión temática y se explicitan en cada una de ellas por medio de subpreguntas. Asimismo, se contextualizó a seis entrevistados y se les explicó sucintamente el propósito. Resultó interesante la relación interpersonal que se estableció con los participantes, lo que posibilitó un dinamismo en la entrevista. De este modo, se pudo recopilar la información a partir de los encuentros asistidos remotamente y en tiempo sin-

crónico. Enseguida se procedió a la interpretación, para lo cual se realizó una matriz categorial de dichas entrevistas y, por último, se elaboró un documento narrativo integrado. De ahí se tomaron los insumos para dar respuesta a las actividades que se consignan en el presente artículo. Cabe resaltar que, de este modo, se fueron evidenciando las interacciones que los tutores establecen en sus encuentros con los tutorados a través del acompañamiento tutorial.

También se integra un componente técnico operativo que implica dos procesos, el primero se concentra en el análisis a partir de la selección de las experiencias tutoriales, la identificación de los elementos invariables y la sistematización del proceso a partir de las experiencias de acompañamiento. El segundo se orienta a la caracterización que lleva a identificar las interacciones y así poder determinar su naturaleza.

Resultados

Los sentidos e innovaciones sobre el acompañamiento tutorial en la formación doctoral se infieren a partir de tres puntos nodales: la sistematización de los procesos que se llevan a cabo en las experiencias tutoriales, la identificación de las interacciones que se dan en el acompañamiento y la determinación de la naturaleza de las interacciones que emergen en las mismas prácticas del acompañamiento (figura 1).

FIGURA 1

Puntos nodales del acompañamiento



Fuente: elaboración propia.

Sistematización de los procesos que se llevan a cabo en las experiencias de acompañamiento tutorial para derivar sus elementos invariables

En un primer momento se procedió a analizar las racionalidades y prácticas de los tutores del doctorado en Educación y sociedad, a través de entrevistas realizadas al grupo de seis tutores que participan en actividades de acompañamiento tutorial a los doctorandos. El análisis de las entrevistas da cuenta de concepciones sobre el acompañamiento tutorial como un proceso comitativo, de mentoría, propedéutico, compartido, fraternal que se orienta en dos frentes: lo académico, atendiendo a la dimensión cognitiva (competencias por parte del tutorado), y lo personal, centrado en la dimensión emocional-afectiva. Otros lo comprenden como una construcción intersubjetiva que se erige desde una experiencia dialógica y se asume como un acto de confianza a partir de la relación mutua, la cual es posible cuando se realizan procesos de maduración reflexivos y metodológicos desde un marco actitudinal que implica voluntad, responsabilidad, humildad y reconocimiento. Además, enfatizan que el acompañamiento tutorial es un proceso de empatía entre tutor y tutorado, en donde el estudiante se apropia de su proceso investigativo, toma postura (dimensión epistemológica) y hay empoderamiento académico teniendo presente el carácter ético, en donde el respeto se constituye en un valor esencial del mismo.

En un segundo momento, se busca develar los elementos invariables de las racionalidades y prácticas del acompañamiento tutorial. Frente a ello se pudo identificar que los elementos invariables se infieren del documento maestro (Universidad de La Salle, 2014) del programa doctorado en Educación y sociedad, el cual se analizó concienzudamente y se constató que se expresan criterios y principios en cuanto a la concepción curricular de forma general y las estrategias para su gestión. No obstante, se eligieron algunos aspectos para identificar los elementos invariables que están consignados en: lo curricular, perfil de competencias y descripción y alcances de los espacios académicos establecidos en la estructura curricular. Por tanto, se puede afirmar que la malla curricular del programa se orienta a dar cumplimiento a todo lo enunciado desde la implementación de los diferentes seminarios (epistemológico, metodológico y político), cuyo componente común prioriza lo reflexivo y crítico de la educación a partir de posturas metodológicas y políticas que ayuden a tomar consciencia del rol que tiene el maestro en el entorno educativo y la sociedad. Igualmente, la práctica pedagógica se orienta a identificar las diversas dinámicas

sociales, culturales y políticas y allí comprender las diferentes estrategias de enseñanza. No obstante, los espacios de investigación doctoral I, II, III, IV y V se definen según la estructuración de la malla, pero no se explicita que sean parte de la praxis investigativa como lo señala el documento maestro del programa (Universidad de La Salle, 2014) En este sentido, las investigaciones individuales se centrarán en la conceptualización de problemas asociados a contextos concretos, los cuales se abordan de forma inter y transdisciplinar.

En un tercer momento, se identifica la estructura invariable del acompañamiento tutorial a partir de las racionalidades y prácticas tutoriales contenidos en el documento maestro y que se evidencian en los principios y criterios curriculares e institucionales, siendo relevantes: los contenidos (seminarios, práctica investigativa, investigación doctoral I, II, III, IV y V, etc.), el proceso investigativo que desarrolla la tesis y se explica en los aspectos metodológicos que señalan todos los pasos a seguir en la elaboración de la misma; además, están los objetivos que indican las finalidades del proceso de investigación traducido en enseñanza-aprendizajes y la evaluación que, más que ejercer control o fiscalizar, busca estar pendiente de que el proceso avance en términos de calidad científica medida en el efecto sistémico transformador. Igualmente, vale la pena destacar las competencias que el egresado demostrará realizando investigación de alto impacto a partir de la identificación de problemas y dando alternativas de solución con carácter inter y transdisciplinar. Es importante tener presente que los elementos invariables delimitan la acción tutorial sin por ello desconocer los elementos variables develados en los *syllabus* y en las diversas concepciones que tutores y tutoras tienen sobre el acompañamiento y en las diferentes concepciones metodológicas de realizarlo.

Dicho lo anterior, se puede afirmar que los elementos invariables explícitos en el documento maestro del programa de doctorado en Educación y sociedad hacen que el acompañamiento tutorial revele una estructura que puede estar caracterizada por un centro de gravedad que le da estabilidad y firmeza, expresado en los elementos ya señalados. No obstante, también hay una cierta consistencia o rigidez-flexible (aunque suene paradójico) que permite cuantificar el proceso investigativo en términos de excelencia, y que se refleja en los mismos procesos a partir de un nicho relacional que sirve para hacer frente a las dificultades de orden académico y existencial que se presenten durante el camino. Junto a esta estructura de acom-

pañamiento tutorial están las diferentes dinámicas que emergen de las prácticas y que se comprenden como acciones que provocan movimiento en los sujetos en formación y sus estructuras cognitivas y relacionales. Sin embargo, el acompañamiento debe propiciar la generación de cambios estructurales en que los sujetos, siguiendo motivaciones internas, pueden provocar las fuerzas necesarias para movilizar procesos de formación como investigadores o investigadoras. De este modo, esperamos proyectar cambios no solo en las concepciones, sino en sus componentes metodológicos y técnico-operativos en los programas de doctorado, logrando identificar elementos de mejora continua.

Identificación de las interacciones que se dan en el acompañamiento tutorial en la formación doctoral

En un primer momento se procedió a rastrear conceptualmente las interacciones que se dan en el acompañamiento tutorial. Esto evidenció que hay diversas investigaciones que muestran el pluralismo escritural que existe sobre las interacciones en el acompañamiento que señalan que presupone caminar en un escenario de crecimiento que implica unirse a otro para guiar dejándose guiar e ir hacia el objetivo planteado en el proceso de investigación, el cual se caracteriza por articular libertad con autonomía y exigencia con flexibilidad. En esta perspectiva no es conveniente buscar protagonismos que obnubilen el crecimiento, desarrollo y maduración existencial e intelectual del estudiante y del tutor (Novoa y Pirela, 2019:24). Otro aspecto fundamental a resaltar es el *encuentro*, el que se identifica como un espacio que prioriza la formación personalizada en donde se genera conocimiento. De este modo, la categoría *encuentro* posibilita la interacción en el acompañamiento pero, además, plantea un principio epistémico-antropológico como punto de partida para producir saber. Es así que el *encuentro* es el espacio donde acontece la reflexión y la investigación continua (Novoa y Pirela, 2019:27), y es allí donde el vínculo intersubjetivo genera un proceso relacional, espacial y temporal (Novoa y Pirela, 2019:33).

Por otra parte, las interacciones que se dan en el acompañamiento se asumen en la formación como una acción pedagógica mediada, en la que se consideran elementos psicológicos, cognitivos y afectivos que fundamentan la comprensión de los alcances e impacto de la instrucción desde la perspectiva de la construcción de trayectorias personales y académicas (Novoa y Pirela, 2019:55). Es fundamental contextualizar que las interac-

ciones que se dan en el acompañamiento implican aspectos de una relación pedagógica centrada en la fraternidad, solidaridad, escucha activa y diálogo fraterno (Novoa y Pirela, 2019:69).

En un segundo momento se caracterizan las mediaciones que estructuran el acompañamiento tutorial. Además, se puede señalar que las mediaciones que estructuran el acompañamiento se pueden resumir en tres aspectos: el primero hace alusión a las coordenadas espacio-temporales que concretan la acción de acompañar, esto significa que lo espacial hace relación al camino que tanto tutor y tutorado realizan; asimismo, lo temporal hace referencia al tiempo histórico que se vive, en un contexto concreto, y en estas dos esferas acontece la relación como encuentro que involucra la totalidad de la persona. El segundo se refiere al acompañamiento como mediación pedagógica y el tercero se remite a lo epistémico-antropológico que se resume en la construcción de la racionalidad epistémica como un medio para crear conocimiento que articule sentidos y significados alrededor de los problemas que emergen de la realidad. Todo esto es posible por las disposiciones actitudinales de empatía, escucha y diálogo.

En un tercer momento, se precisan las interacciones que se evidencian en el acompañamiento y la mayoría de los tutores afirman que esta interacción con sus estudiantes consiste en generar un ambiente de encuentro y confianza para el diálogo abierto, en el que la disposición es imprescindible para su éxito. Asimismo, resaltan que debe ser permanente e implica a los dos, tutor y tutorado. En este proceso es necesario establecer pautas de escucha, acuerdo mutuo, trabajo colaborativo. No obstante, otros aseveran que el acompañamiento debe velar por la dosificación de los tiempos de los estudiantes en que se priorice el seguimiento a través de llamadas para salir a su encuentro y motivarlos a continuar el proceso de investigación, lo que da garantía de calidad al trabajo tutorial.

También destacan que la interacción se caracteriza al identificar algunos elementos que la componen, entre los cuales están, en primer lugar, la confianza; en segundo, la disciplina mutua, la cual debe ser adquisitiva más que negativa y necesaria para crear hábitos; en tercer lugar, está la dedicación que se refleja en la solidez de ir construyendo el conocimiento; en la cuarta y última, se encuentra en la sencillez y la humildad, ya que es importante tener medida para sistematizar el proceso.

Por último, resaltan que la interacción dialógica posibilita el crecimiento recíproco y por ello favorecen en los encuentros lecturas a dos voces.

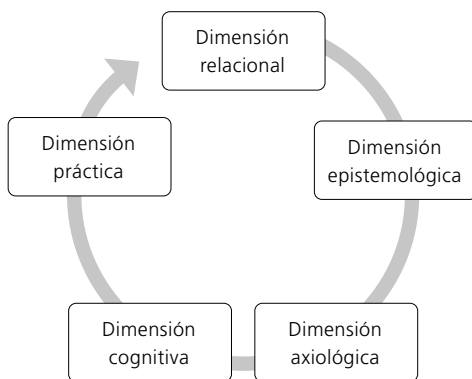
Mientras que otros señalan que el acompañamiento requiere de empatía y debe darse en una relación horizontal que se caracteriza por el diálogo. Algo esencial a tener presente es que el acompañamiento debe apoyarse en redes de conocimiento y aprendizaje.

Determinación de la naturaleza de las interacciones que emergen en las prácticas del acompañamiento tutorial

Se buscó dimensionar las interacciones que configuran el acompañamiento en la formación doctoral. A partir de las respuestas generadas por los entrevistados es posible identificar como mínimo cinco dimensiones en torno a las cuales configurar el acompañamiento. Estas se infirieron a partir del análisis realizado de los contenidos lexicales generados por los tutores entrevistados. En dicho análisis se pudo constatar la presencia reiterada de aspectos que no solamente están vinculados con el eje temático de las tesis, sino que trascienden a otros componentes que subyacen en el ejercicio práctico del acompañamiento tutorial, los cuales integran elementos de orden cognitivo, emocional y volitivo, que se expresan en dimensiones (figura 2).

FIGURA 2

Dimensiones del acompañamiento



Fuente: elaboración propia.

La dimensión axiológica integra el conjunto de valores que nuclean los procesos de acompañamiento tutorial. Tal vez el más importante es la empatía como principio y también como un valor básico, identificado por los tutores y tutoras. Otros de los valores reconocidos fueron: la confianza, la

disciplina, sencillez y humildad. En cuanto a la dimensión cognitiva, se despliega en torno a lo dialógico, en el cual la escucha activa se traduce en la vía para acceder al conocimiento que se construye. Con respecto a la dimensión epistemológica se identifica la creación del conocimiento que emerge del proceso investigativo. La dimensión relacional se constituye en el escenario primordial donde confluyen las motivaciones y las posibilidades para el éxito del proceso. Aquí tienen paso las disposiciones actitudinales, que en su conjunto son indispensables para la investigación. Finalmente, la dimensión práctica del acompañamiento alude a la consideración de los tiempos, cuyo sustrato es la motivación intrínseca y extrínseca para alcanzar las metas de la formación doctoral.

Junto con dimensionar las interacciones, se procedió a establecer su naturaleza desde las prácticas del acompañamiento que se develan desde los itinerarios formativos de los tutores, en primer lugar, y luego de la experiencia vivida en procesos de acompañamiento. De estas dos fuentes se infiere que la naturaleza de las interacciones que emergen de las prácticas de acompañamiento se articula con elementos invariables, consignados en los *syllabus* (micro-currículo) y del perfil de formación (macro-currículo), que se espera de los egresados del doctorado. Estos elementos invariables, junto a aspectos de orden institucional, desde donde se reglamenta el proceso traza las formas mediante las cuales se gestionan los procesos de acompañamiento tutorial.

Discusión y conclusiones

Como producto de las interacciones discursivas generadas con las entrevistas se tiene que en el doctorado en Educación y sociedad conviven diversas nociones del acompañamiento que se complementan, integrando dos perspectivas fundamentales. La primera, enfatiza en el carácter académico y cognitivo del proceso y la segunda incorpora visiones afectivas y emocionales, estas últimas actúan como elementos catalizadores de toda la acción de acompañamiento, porque movilizan los intereses para que acontezca la formación doctoral, con todo lo que ello implica, en términos de contar con los equipos humanos necesarios para impulsar el desarrollo de competencias científicas situadas, condicionadas por lo afectivo, desde donde se construyen proyectos de vida, conectando con la idea de ciencia para la superación de problemas sociales.

Otras concepciones del acompañamiento colocaron el acento en lo intersubjetivo, encontrando complementariedades con lo planteado por Lago

de Fernández, Lago de Zota y Múnera (2013), en cuanto a que el acompañamiento tutorial rebasa las intencionalidades iniciales planteadas por los tutores(as), reconociendo que se trata de un proceso situado en espacios de interacción, incertidumbres y de otros elementos que conforman el mundo de la vida, como un lugar de interlocución y praxis, que imprimen matices diversos sobre lo esperado de la acción tutorial. En este sentido, se destaca lo relacional y lo dialógico como aspectos centrales de co-construcción del conocimiento, cuya elaboración, validez y re-significación le va otorgando al acompañamiento pautas que se resisten a la linealidad. Estos aspectos, sin duda, moldean lo variable del acompañamiento tutorial, debido a que cada tutor(a) desarrolla el proceso con autonomía, sobre la base de los itinerarios en torno a los cuales se realizó el acompañamiento tutorial.

En cuanto a lo invariable, fue posible inferirlo a partir de la estructura curricular del programa doctoral, que plantea los momentos de interacción, la organización de las experiencias formativas y los espacios para la integración, conformados por seminarios de línea, de fundamentación y la praxis investigativa. Desde estos escenarios micro-curriculares se proyectan procesos de reflexión y crítica que abonan en la construcción del acompañamiento tutorial, privilegiando la asunción de posturas (epistemológicas, teóricas y metodológicas) propias, sin descuidar lo expresado en el perfil profesional como uno de los componentes esenciales que constituye una variable rectora del proceso de formación doctoral. A partir de esta idea, se halla paralelismo con lo expresado por Reyes (1998), sobre los factores organizacionales (incluidos los curriculares y normativos), como un elemento invariable que, junto a los aspectos de gestión del acompañamiento, organizan las pautas de funcionamiento que aseguran la efectividad y concreción del proceso. También es preciso plantear que el ámbito organizacional elabora los principios y criterios de mediación que deben privilegiarse en el acompañamiento tutorial como garantía de una realización efectiva. En este sentido, la escucha activa, como parte de lo dialógico, favorece la conformación de escenarios relacionales, guiados por valores de reconocimiento de aportes generados tanto por tutores(as) como por tutorados(as).

En perspectivas de reconocer los sentidos del acompañamiento, se posiciona la mirada sobre las interacciones identificadas en el proceso de análisis, las cuales dieron cuenta del papel preponderante del encuentro, como un proceso significativo en el acompañamiento. El encuentro apunta a lo espacial, pero también a la posibilidad de *estar juntos*. Esta categoría

conceptual alude a que el acompañamiento acontece en espacios de crecimiento humano, mediante una acción recíproca de escuchar y construir, en diálogo con los conocimientos y las prácticas reflexivas de los tutorados(as). A partir de ello existe complementariedad frente a lo expuesto por Capelari (2016), sobre el sentido del acompañamiento a partir de la mediación no solo pedagógica sino también social, desde donde se privilegia el acompañamiento como una mediación pedagógica que considera lo cognitivo, pero también lo afectivo y que, a su vez, se articula con la idea de itinerario formativo en el que el tutorado(a) presenta sus acervos de conocimientos y prácticas y los tutores(as) evidencian formas heredadas de acompañar, colocándolas en una perspectiva de mejoramiento continuo.

Las mediaciones, como procesos que organizan el acompañamiento tutorial, fueron caracterizadas considerando aspectos no solo pedagógicos, sino también epistémicos y antropológicos, de lo cual se infiere la necesidad de que para profundizar en el estudio del acompañamiento tutorial en la formación doctoral se debe tener presente una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar, desde donde se consideren categorías tanto pedagógicas, por el carácter formativo que encarna el proceso, como perspectivas antropológicas que señalen la importancia del encuentro como *locus interaccional*, en el que emergen las condiciones para la creación del conocimiento científico en diálogo con lo social.

En síntesis, se descubren cinco dimensiones del acompañamiento tutorial que pueden aportar en la comprensión de este proceso, con matices diferenciadores cuando se aplica en la formación de investigadores(as) del nivel doctoral. Las dimensiones van desde lo relacional, lo epistemológico, lo axiológico hasta lo práctico. Lo relacional destaca las ideas de encuentro y diálogo como categorías esenciales, las cuales inspiran el espíritu investigador, valorando el lugar de la interacción y la experiencia compartida como aspectos cruciales en la construcción de los sujetos que establecen pautas que conectan con el conocimiento científico. Lo epistemológico reconoce el hecho de acompañar a un investigador(a) en formación para generar diálogos, debates y cuestionamientos sobre los modos de percibir la realidad y de entender las rutas diversas para crear, validar y socializar saberes. Se trata de poner en tensión las diversas miradas sobre cómo se construyen los sistemas explicativos que orientan las formas de concretarlos mediante metodologías específicas. En este sentido, cabe destacar el procesamiento de la información con la cual se interactúa en el marco de enfoques y opciones epistemológicas.

La dimensión axiológica constituye un importante componente que orienta tanto las acciones de los tutores(as) como de los tutorados(as), debido a que los valores implicados en el proceso actúan como aspectos transversales que aseguran el éxito del desarrollo de los procesos y de los logros. De este modo, la empatía, el diálogo fraterno y el crecimiento recíproco se erigen como algunos de los valores que habilitan el acompañamiento tutorial en la formación doctoral. La dimensión cognitiva se desarrolla a partir del diálogo que se nutre a su vez del valor de la escucha y del encuentro. Es así que la interacción dialógica, que promueve la inteligibilidad de las realidades que se develan, constituye para la construcción de la tesis doctoral un escenario importante para la dimensión práctica, mediada por elementos normativos y curriculares. Las dimensiones permiten establecer los criterios de demarcación de la acción tutorial, como un ejercicio complejo, sistémico y situado que tiene sentidos y proyecta innovaciones cuando se han interiorizado los encuadres institucionales en donde el acompañamiento tendrá lugar.

La estructura variable del acompañamiento tutorial para la formación doctoral se configura, entonces, sobre la base de los modos, concepciones y formas de hacer tangible el proceso, el cual deviene de las dinámicas formativas que los tutores(as) han tenido en su itinerario como investigadores(as). Aunque no es posible estandarizar en un solo estilo “institucionalizado”, que sirva de referente para acompañar a los participantes del doctorado, sí es importante identificar las estrategias que se pueden aplicar para traducir los elementos expresados en los modelos educativos de las instituciones de educación superior, de modo que actúen como filtros que permitirán desplegar el acompañamiento. Desde la tradición lasallista y su estilo pedagógico, se plantean principios y maneras de entender la formación que encarnan sistemas de interpretación sobre el conocer, el hacer y el ser del proceso, que debe mostrarse en sintonía con las necesidades de los sectores socio-productivos, impulsando propuestas innovadoras.

La estructura invariable del acompañamiento se plantea en términos de los códigos de estructuración y gestión macro y micro-curricular, en los cuales se revisan las pautas normativas e institucionales para encuadrar las acciones tutoriales. De esta manera, el acompañamiento no solo se apoya en el momento sincrónico de la tutoría, sino que traduce el modelo formativo y las apuestas de sentido para contar con el talento humano que el país requiere para impulsar el desarrollo en diversos ámbitos socio-

educativos. Los sentidos y las innovaciones en el acompañamiento tutorial para la formación doctoral dependerán de apuestas diferentes a las dadas, en las cuales se enfatice en la necesidad de avanzar hacia la construcción de comunidades y de mecanismos desde los cuales se amplíen los diálogos con los problemas teóricos y empíricos que se estudian en los ámbitos formativos del doctorado.

Referencias

- Almaguer Medero, Luis (2016). “La tutoría de estudiantes de doctorado ¿asunto zanjado?”, *Correo Científico Médico*, vol. 20, núm. 4, pp. 799-803. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/correo/ccm-2016/ccm164p.pdf> (consultado: 15 de enero de 2021).
- Ariza Ordóñez, Gladys Ibeth y Ocampo Villegas, Héctor Balmes (2005). “El acompañamiento tutorial como estrategia de formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior”, *Universitas Psychologica*, vol. 4, núm. 1, pp. 31-41. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740104.pdf> (consultado: 18 de enero de 2021).
- Barbosa Chacón, Jorge Winston; Barbosa Herrera, Juan Carlos y Villamizar, Juan Diego (2017). “Aspectos metodológicos de la sistematización de experiencias educativas (SE): aportes desde la formación universitaria”, *Revista Espacios*, vol. 38, núm. 35, pp. 1-20. Disponible en: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p17.pdf> (consultado: 2 de mayo de 2021).
- Camacho, Carmen Amalia (2012). “La tutoría en el marco de la formación doctoral”, *Revista de la Universidad de La Salle*, núm. 58, pp. 51-60. Disponible en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1137&context=ruls> (consultado: 29 de abril de 2021).
- Cánquiz, Liliana (2018). “Sistematización de experiencias educativas en contextos universitarios”, en T. Fontaines-Ruiz y J. Maza-Córdova, J. (coords.), *Inquietudes metodológicas*, Machala: Universidad Técnica de Machala-Ecuador, pp. 58-83. Disponible en: <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14325/1/Cap.3-Sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20educativas%20en%20contextos%20universitarios.pdf> (consultado: 29 abril de 2021).
- Capelari, Miriam Inés (2016). “El rol del tutor en la universidad. Configuraciones, significados y prácticas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 49, núm. 8, pp. 1-10. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3110Capelari.pdf> (consultado: 10 de marzo de 2021).
- Cifuentes Gil, Rosa María (2017). *Experiencias docentes en la Universidad: fundamentación y sistematización*, Bogotá: ediciones Unisalle.
- De la Cruz Flores, Gabriela y Abreu Hernández, Luis (2014). “Expectativas sobre la tutoría en el posgrado”, *Fundación Educación Médica FEM*, vol. 17, núm. 1, pp. 31-35. Disponible en: <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v17n1/original3.pdf>
- De la Cruz Flores, Gabriela; Díaz-Barriga, Frida y Abreu, Luis (2014). “La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación”, *Perfiles*

- Educativos*, vol. 32, núm. 130, pp. 83-102. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n130/v32n130a6.pdf> (consultado: 30 de abril de 2021).
- Jara, Oscar (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posible*, San José, Costa Rica: Consejo de Educación de Adultos de América Latina/ Intermon Oxfam/Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Lago de Fernández, Carmen; Lago de Zota, Alejandrina y Múnera, Liris (2013). “El tutor, un formador para el mundo de la vida”, en D. Lago de Vergara (comp.), *La tutoría en la formación doctoral. Una estrategia para el desarrollo de competencias científicas del ser, el conocer y el hacer del investigador*, Bogotá: Universidad de Cartagena: Grupo Rueca, pp. 35-49. Disponible en: https://issuu.com/cadecartagena/docs/la_tutoria_en_la_formaci__n_doctora (consultado: 3 de mayo de 2021).
- López Gómez, Ernesto (2017). “El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos/The concept and purposes of university tutoring: a consultation with experts”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 28, núm. 2, pp. 61-78. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/20119/16668> (consultado: 13 de febrero de 2021).
- López Martín, Inmaculada; González Villanueva, Purificación y Velasco Quintana, Paloma (2013). “Ser y ejercer de tutor en la universidad”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 2, pp. 107-134. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/106921> (consultado: 29 de marzo de 2021).
- Novoa Palacios, Amparo y Pirela Morillo, Johann (2019). *Miradas sobre el acompañamiento tutorial*, Bogotá: ediciones Unisalle.
- Torres, Mario Gabriel (2011). “La tutoría en programas de doctorado. Tensiones tutoriales Doctorado en Ciencias de la Educación. Rudecolombia”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 13, núm. 17, pp. 315-344. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382011000200013 (consultado: 17 de abril de 2021).
- Pirela Morillo, Johann y Almarza, Yameli (2020). “Sistematización de experiencias docentes en la educación bibliotecológica de Venezuela y Colombia”, en M. A. Rendón-Rojas, (coord.), *Hacia una escuela de pensamiento iberoamericana de la ciencia de la información documental*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 173-190. Disponible en: http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/67/1/09_escuela_pensamiento_Johann_Pirela_Yamely_Almarza.pdf (consultado: 17 de abril de 2021).
- Reyes, Luz Maritza (1998). *Un modelo teórico de la acción tutorial en los postgrados*, tesis doctoral, Maracaibo: Universidad Rafael Belloso Chacín (LÍNEA-I).
- Universidad de La Salle (2014). *Programa Doctorado en Educación y Sociedad, Documento maestro*, Bogotá: Universidad de La Salle.

Artículo recibido: 5 de mayo de 2021

Dictaminado: 28 de junio de 2021

Segunda versión: 2 de julio de 2021

Aceptado: 19 de julio de 2021

MERCADO LABORAL LOCAL Y DEMANDAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE DOCTORES(AS) EN CIENCIAS SOCIALES EN ARGENTINA*

SERGIO EMILIOZZI / MARTIN UNZUÉ

Resumen:

El presente artículo se propone indagar sobre los rasgos que asume el empleo de los doctores(as) en ciencias sociales de reciente graduación en Argentina y la compleja relación con las demandas de internacionalización. El trabajo es el producto de una investigación que se respaldó, entre otras herramientas, en una encuesta realizada a más de 800 doctores(as) en ciencias sociales en Argentina. Los resultados indican que el mercado laboral de este conjunto es mayormente académico; a la vez, se observa una escasa movilidad internacional tanto en el proceso de formación doctoral como después de su graduación, que se acompaña con la intención –expresada por los encuestados(as)– de buscar inserción en el exterior. Se concluye que la demanda de internacionalización de los doctores(as) requiere nuevos abordajes desde la política pública.

Abstract:

The aim of this article is to research the characteristics of employment of individuals holding recent doctoral degrees in the social sciences in Argentina and the complex relationship with the demands of internationalization. The project is based on a survey of more than 800 holders of doctoral degrees in the social sciences in Argentina. The results indicate that the labor market of this group of individuals is primarily academic; at the same time, low international mobility is observed during doctoral study as well as after graduation, along with the respondents' expressed intent to seek employment abroad. The conclusion is that the demand of internationalization by the holders of doctoral degrees requires new approaches in public policy.

Palabras clave: doctorado; ciencias sociales; inserción laboral; ciencia y tecnología.

Keywords: doctoral degree; social sciences; employment; science and technology.

Sergio Emiliozzi: investigador de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Uriburu 950, 6º piso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: emiliozzi@gmail.com (ORCID: 0000-0001-6978-3152).

Martín Unzué: investigador de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: unzuemart@yahoo.com (ORCID: 0000-0002-2369-7563).

*Proyecto PICT 2016-1156 de la Agencia I+D+i con sede en el Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Introducción

Este trabajo indaga sobre los ámbitos y los modos en los que se insertan laboralmente las y los doctores de reciente graduación (DRG) en ciencias sociales en Argentina [en adelante, en este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género]. Esto incluye la interrogación sobre los dilemas de la política para ampliar la movilidad internacional y las expectativas de los doctores por insertarse también en el exterior. Es producto de una investigación acreditada y financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Argentina que lleva como título “La inserción laboral de los doctores de reciente formación en el área de las ciencias sociales en Argentina. Tendencias, vacancias y oportunidades”.

La investigación intentó dar cuenta de un conjunto de dimensiones amplias y abarcadoras con respecto a la trayectoria de los doctores en ciencias sociales del ámbito local: su formación, las experiencias de movilidad, la relación con el sistema científico, su inserción laboral, sus percepciones sobre el doctorado, la experiencia con los directores y el proceso de elaboración y presentación de la tesis, entre otras.

Aquí nos concentraremos en analizar el mercado laboral, dando cuenta de las posibilidades y/o dificultades que enfrentan los doctores, una vez graduados, para acceder a un empleo de tiempo completo. Trataremos de caracterizar este problema, a sabiendas de que posee una dimensión nacional, sin agotarse en ella. En ese sentido, analizaremos los destinos laborales locales de los doctores, pero consideraremos también las perspectivas de inserción laboral en el exterior que sopesan luego de su graduación. A tales efectos, retomaremos el análisis sobre el peso del fenómeno llamado “fuga de cerebros” y la manera en que ello ha incidido en la decisión de formar localmente a los doctores por sobre la posibilidad de hacerlo en el exterior e, inclusive, en desestimular la movilidad internacional, promoviendo –por el contrario– una movilidad inversa a través de la búsqueda de su retorno.

Para estos propósitos, el trabajo se divide en cuatro partes. Primero se hará una caracterización conceptual a los efectos de desarrollar el análisis sobre el mercado laboral de los doctores a la vez que las respectivas aclaraciones metodológicas. Luego se contextualizarán las principales decisiones de política que dieron lugar al reciente incremento del número de doctores en Argentina. Posteriormente se singularizará el mercado laboral local,

analizando los resultados de una encuesta realizada a más de 800 doctores en ciencias sociales en el país, y el peso que tiene en sus expectativas, la búsqueda por insertarse en mercados laborales externos. Por último, se propondrán una serie de conclusiones y ejes para el debate por la implementación de políticas a futuro.

Aclaraciones metodológicas

Para cumplir con los objetivos de este estudio se procedió a realizar una encuesta dirigida a los doctores en ciencias sociales que tuvo como propósito singularizar los perfiles profesionales y permitir el análisis de las trayectorias en ese universo, así como extraer comunes denominadores de la problemática. La encuesta, realizada entre la última semana de mayo y la primera de junio de 2019, se envió a una base de mil 560 doctores y fue construida en torno a criterios de proporcionalidad (sexo, región, disciplinas). Se recibieron 823 respuestas válidas, lo que representa una tasa de más de 50%. Sobre ellas, se realizaron controles de proporcionalidad entre la base y la muestra que se iba obteniendo, en especial para descartar problemas derivados de la elección de áreas disciplinarias y lugar de residencia.

Al momento de definir lo que hemos llamado “ciencias sociales”, nos hemos encontrado con cierta imprecisión en la determinación de los límites del área y en la elección de las disciplinas que la integran.¹ En algunos casos la distinción con algunas disciplinas de humanidades no resulta evidente.

Notemos que la separación disciplinar es un proceso complejo, en el que intervienen diversos factores institucionales (como las demarcaciones que producen las instituciones universitarias en sus planes de estudio y titulaciones), pero también lógicas e intereses de grupos académicos que pugnan por reservarse ciertas temáticas o en otros casos por avanzar sobre terrenos nuevos, desplazando a algunas disciplinas. Este proceso que es histórico, es decir, que esas delimitaciones pueden ser móviles con el paso del tiempo, se complejiza en los casos de enfoques con perspectivas multidisciplinares o transdisciplinares que, sea por cuestiones metodológicas o de objetos o problemas de estudio, producen otro juego de intereses delimitadores, a veces promoviendo zonas de conocimiento comunes a múltiples disciplinas.

Estos procesos también deben ser considerados en sus dimensiones internacionales, nacionales o regionales, donde pueden operar de modos

diversos y no siempre consistentes. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), por ejemplo, incluye a la educación dentro del área de las ciencias sociales. El Consejo Nacional de Ciencias de Estados Unidos separa a la psicología de las ciencias sociales e incluye a la arqueología, mientras pone a la educación dentro de una lista diferente: “profesional”.

En la investigación que fundamenta este trabajo se ha decidido recurrir a la clasificación que realiza la Secretaría de Políticas Universitarias, de Argentina (SPU)² y extenderla hacia otras disciplinas como la historia, la educación o la filosofía por los modos en que interactúan con ciertos temas relevantes para las ciencias sociales,³ pero también porque ciertas temáticas vinculadas a ellas se relevan con frecuencia en los trabajos doctorales acreditados como “ciencias sociales”.⁴

La gestación de las políticas de formación de doctores

Oszlak y O’Donnell (1995) destacan que solo algunas cuestiones, dentro de las innumerables demandas y necesidades de una sociedad, son problematizadas en el sentido de que pueda “hacerse algo” al respecto y promover su incorporación a la agenda de problemas socialmente vigentes. Esas cuestiones son llamadas por los autores como cuestiones “socialmente problematizadas”. Ellos señalan que es relevante poner el énfasis en quién reconoció al tema como problemática, cómo se difundió y cuál(es) actor(es) y sobre la base de qué recursos y estrategias la logró convertir en cuestión. A eso llaman “periodo de iniciación”, cuyo examen puede arrojar luz sobre las cualidades, capacidades y recursos de los actores que la proponen y la viabilizan.

Una política estatal, continúan Oszlak y O’Donnell, es la toma de posición que intenta –o dice intentar– alguna forma de resolución de la cuestión. Incluye decisiones de una o más organizaciones estatales a lo largo del tiempo que constituyen el modo de intervención del Estado frente al tema. Así, “la política estatal –o pública– deviene en un conjunto de acciones u omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil” (Oszlak y O’Donnell, 1995). Se infiere, de esa intervención, una cierta direccionalidad.

Con posterioridad a la incorporación de la cuestión en la agenda de gobierno, se inicia el momento de la formulación de la política, es decir,

ocurre la toma de posición predominante por parte del Estado (Oszlak y O'Donnell, 1981).

Aquí, el término “predominante” se emplea para introducir el hecho de que la toma de posición por parte del Estado que se transforma en una determinada política pública supone la sumatoria de iniciativas y respuestas a la cuestión socialmente problematizada. Consecuentemente, ello implica que se presenten tensiones y conflictos entre las diversas instancias intervinientes en la definición del modo en que el Estado tomará posición.

Ahora bien, la toma de posición por parte del Estado no es exclusiva, pues, como ya se ha dicho, las cuestiones involucran a otros actores sociales y estos toman posición. En el marco de la formulación del problema que analizamos, esto resulta especialmente relevante, pues, a la par del organismo competente en la formulación e implementación de la política en cuestión, hallamos a la comunidad científica, a las universidades, las provincias y al sector privado.

El inicio del problema

Superada la grave crisis del año 2001 y empezado el nuevo siglo, se reactualiza en Argentina –y en gran parte de América Latina– el problema del desarrollo: como señala Schweinheim (2011) “Esta reintroducción de la cuestión del desarrollo en la agenda pública y del pensamiento económico, social y político de la región muestra distintas dimensiones”, entre ellas, que la búsqueda de un nuevo sendero al desarrollo requiere nuevas políticas públicas, distintas a las implementadas en las fases anteriores de los regímenes nacional populares o desarrollistas. También destaca que:

Esta segunda generación de políticas debiera orientarse, por un lado, hacia el desarrollo de sistemas nacionales de innovación; estos sistemas deben posibilitar una matriz productiva con mayor contenido tecnológico agregado, con nuevos modelos de asociación pública y privada para la inversión en infraestructura pública y productiva de alto contenido en tecnología, y con burguesías empresariales, clase obrera organizada y nuevos actores de la economía social consolidados y asociados a dicha matriz productiva (Schweinheim, 2011:3).

Este proceso ocurre en el marco de una nueva matriz del Estado y la administración pública “funcional a una visión nacional del crecimiento, la igualdad y la ciudadanía, a una matriz de políticas estatales para el

desarrollo y a un Estado que sea expresión de una alianza de clases que sostenga dicha visión nacional” (Schweinheim, 2011:3). Esta nueva matriz al interior de una visión nacional se asocia, en estos nuevos tiempos, a la emergencia de la denominada “sociedad del conocimiento”. “La cuestión reside entonces en cómo promover la producción y utilización masiva de conocimientos como dimensión del desarrollo y, por tanto, las inversiones públicas y privadas que deben ser realizadas para tal fin en América Latina” (Schweinheim, 2011:8).

Un aspecto de la respuesta a esa inquietud lo constituyó la formación de doctores iniciada sustancialmente a partir de 2004, transcurridos los primeros meses del gobierno de Néstor Kirchner. El decidido incremento de las becas doctorales modificó de manera significativa la política hacia los recursos humanos del sistema científico seguida hasta el momento.

El tema de los recursos humanos altamente calificados al interior del sistema científico-tecnológico había reemergido como problema en Argentina a partir de la crisis a la que el gobierno menemista había conducido al sector. El congelamiento de las vacantes en los organismos científico-tecnológicos, el envejecimiento de la planta de investigadores, la escasa cantidad de becas otorgadas para formar nuevos recursos calificados operaba como un severo problema a resolver para el gobierno asumido en el año 2003 luego de la experiencia fallida de la alianza.

La planificación de la política en ciencia y tecnología, que fue adquiriendo solidez en el transcurso de esos años, se propuso como meta el incremento en el acervo de investigadores que poseía el país a comienzos del nuevo milenio. Pero en estos “nuevos desarrollismos”⁵ se modifica el papel de la planificación o su expectativa respecto de ella:

Mientras que en el desarrollismo clásico se partía de la idea de un plan que haría funcionar a la sociedad como un mecanismo de relojería, en la nueva perspectiva, si bien se mantiene la valoración positiva de esta herramienta, se reconoce el carácter complejo de la sociedad y de las limitaciones para predecir el futuro y poder llevar el orden social hacia una meta previamente definida (Cao y Laguado Duca, 2014:146).

El crecimiento de la base de investigadores que se fueron doctorando en el primer quinquenio de esa política fue escasamente considerada y, renovada la planta de los principales organismos científicos, planteó el problema

de la inserción laboral de los doctores recientemente formados. Argentina llegaba así, a verse en la necesidad de debatir un problema que ya se venía planteando en países desarrollados (Emiliozzi, 2013).

Formación local y formación en el exterior

Evidentemente, conforme un país califica a sus propios investigadores, adquiere habilidades que, sumadas a las demás condiciones (empleo, financiación, reconocimiento social, etc.), posibilita la formación de nuevos investigadores dentro de sus propias fronteras. Esta es la trayectoria histórica de la mayoría de los países que lograron establecer un sistema de capacitación significativo y formación de nuevos investigadores. En tiempos más recientes, este fue el camino seguido por algunos países que, sin embargo, hasta mediados de siglo XX todavía dependían en gran medida de otros para formar recursos humanos para la investigación. No obstante, como señala Velho (2001), cuando un país logra tener formación interna, en cantidad y calidad, ¿puede prescindir por completo de la formación de investigadores en otros países? ¿Es posible o deseable tal nivel de autosuficiencia?

La mayoría de los ejemplos de sistemas de calificación de sus investigadores o de formación de doctores nos indican que no ha sido esa la orientación que se le ha dado a su política. La expansión de la formación doctoral al interior de tales sistemas de ciencia y tecnología se complementó con el envío de doctorandos al exterior. En otras palabras, incluso aquellos que constituyeron “los mejores” sistemas para formar investigadores en un determinado momento, nunca dejaron de invertir en la formación de nuevos investigadores en otros países. Por caso, programas gubernamentales para apoyar experiencias en países extranjeros por parte de la National Science Foundation (NSF) han crecido cada año e involucran varios niveles educativos (desde pregrado hasta posdoctorado) y experiencia en investigación (para investigadores jóvenes y senior).

Así, gran parte de los países que desean expandir su acervo de doctores (es decir, la calificación de sus investigadores) y aspiran a que estos investigadores tengan inserción internacional, instituyen incentivos para su movilidad.

Esta cuestión –la de la movilidad de recursos humanos altamente calificados– ha adquirido creciente interés, no solamente en el plano académico, sino en la agenda de los organismos multilaterales y, más específicamente, en el de las políticas públicas para el desarrollo de los sistemas regionales

y nacionales de innovación. Pero los países en desarrollo o de “desarrollo medio” están atravesados por la tensión entre insertar sus investigadores en redes internacionales de conocimiento y evitar, a la vez, que sean absorbidos por las mejores condiciones ofrecidas por los mercados académicos de los países centrales.

Inicialmente conceptualizado como *brain drain*, el problema de la movilidad o migración de científicos y tecnólogos impactó severamente en los países de América Latina (Meyer, Charum, Bernal, Montenegro, *et al.*, 1997). A partir de este enfoque, fueron propuestos ciertos instrumentos de política pública que se implementaron en algunos países de forma dispar. Algunos ejemplos de estas políticas son: restricciones a la migración; incentivos para quedarse en el país de origen; compensaciones, a través del cobro de impuestos; y políticas de repatriación (Gordon, 2007). Estos cuatro ejemplos de política no han estado exentos de dificultades en su operación, en especial por las limitaciones de los Estados para operativizarlos con eficacia, e inclusive, por las debilidades de los sistemas científico-tecnológicos de los países.

Las dificultades de tales políticas, asociadas a los cambios en la propia dinámica de la producción y distribución del conocimiento científico, dieron lugar al surgimiento de un nuevo paradigma –o perspectiva– en el campo de la migración y movilidad internacional de recursos humanos altamente calificados. Esta nueva perspectiva ha sido denominada *brain gain*, y asume el diagnóstico de que los científicos y tecnólogos producen conocimiento a escala global en el marco de redes de cooperación presenciales y virtuales (Meyer y Brown, 1999). El eje principal de este enfoque consiste en concebir que los recursos humanos cualificados emigrados no deben ser considerados como una pérdida neta y definitiva, sino por el contrario, deben ser considerados como un patrimonio potencial a ser explotado por el país emisor, en especial si se entiende que esos recursos humanos fueron entrenados y calificados con financiamiento externo. En ese sentido, las migraciones y la movilidad internacional de científicos tendrían un carácter multidireccional.

Pero, para los países en desarrollo, el problema emerge cuando la movilidad de los científicos y profesionales no genera un “saldo neto”. El tema es “socialmente problematizado” y susceptible de ser atendido a través de políticas desarrolladas por el Estado, “cuando los flujos de intercambio

de científicos y profesionales determinan una pérdida neta en el *stock* de capital humano más calificado” (Fanelli, 2008).

Esa constatación condujo a que las políticas públicas estuviesen impregnadas ya sea por la idea de “repatriar” o “revincular” a los científicos y tecnólogos emigrados en distintos momentos de la historia local,⁶ o a impedir nuevas migraciones. Esto último ha intervenido, entre otros elementos, en la decisión de formar localmente a los doctores y evitar, por consiguiente, que una formación en el exterior operase como la puerta de salida definitiva para los recursos humanos calificados. Pero también ha intervenido en la decisión de acotar la movilidad internacional de estos recursos, promoviendo –no masivamente– las “estancias cortas o breves” de investigadores locales fuera del país.

Sin duda que para ambas cosas –la formación en el exterior y la promoción de la movilidad internacional– se requieren importantes recursos económicos. Los países en desarrollo, o de desarrollo medio como gran parte de los de la región –incluido Argentina– experimentan restricciones para financiar estos programas de formación.⁷ Sin embargo, aun en los momentos de mayor crecimiento económico no se procedió a modificar estas tendencias. Ello empeoró en los periodos en los que las restricciones aumentaron y se contrajeron las inversiones en el sector científico tecnológico, como ocurrió en Argentina en el periodo 2015-2019: uno de los gastos que primero se suprimió fue el imputado a la movilidad internacional de los doctorandos e investigadores.

Agregado a lo anterior, diversos estudios sobre la movilidad académica internacional señalan que esta tendería a mejorar las posiciones y reputación en la carrera académica (Meyer, Kaplan y Charun, 2001). Estos autores advierten, no obstante, que “La migración de competencias ha pasado a ser multilateral y policéntrica, aunque no del todo multidireccional, pues los flujos parecen ir siempre de los lugares menos desarrollados a los sitios más competitivos de la economía mundial del conocimiento” (Meyer, Kaplan y Charun, 2001:2).

En las ciencias sociales la movilidad adquiere características diferentes, resultando más intermitente y acotada, al no constituir un requerimiento central de la carrera, por lo que tiende a persistir como horizonte más usual para el desarrollo de investigaciones e intercambios académicos (Unzué y Rovelli, 2020). Aun así, también se advierte que la movilidad laboral e

internacional tiende a incrementarse, en especial en los primeros años de las carreras, intensificando la división entre investigadores establecidos y móviles (Kerr y Lorenz-Meyer, 2009).

Los doctores encuestados en el marco de esta investigación han respondido que solo 37.2% efectuó algún tipo de movilidad internacional durante su formación. De ellos, 69.2% realizó estadías menores a 6 meses y solo 15.4% de 12 meses o más.

Los entrevistados responsables de los programas doctorales sostienen que hay un muy bajo grado de internacionalización de los posgrados.⁸ Los convenios internacionales que cada programa posee son poco operativos y permiten, de manera muy limitada, la circulación por periodos breves de doctorandos y profesores/investigadores. Y aun cuando haya convenios y voluntades dispuestas a ejecutarlos, se carece de financiamiento para intercambiar estudiantes o incorporar docentes del exterior.⁹ En cuanto a la circulación de docentes investigadores de otros países, suele depender de financiamientos externos, al igual que la llegada de candidatos posdoctorales. Las dificultades para implementar estos intercambios impactan, además, en la calificación de los programas doctorales. Si bien no es la única dimensión a considerar, lo anterior nos permite comprender las razones por las que la formación tanto doctoral como posdoctoral están escasamente internacionalizadas en las últimas dos décadas.

Ahora bien, como veremos luego, que la política pública no auspicie tal movilidad, no supone que los doctores no aspiren a buscar la inserción laboral en el exterior. Un porcentaje no menor de los encuestados –y de manera más significativa entre los que tienen menos de 40 años– han manifestado que, probable o seguramente– buscarán insertarse laboralmente en otro país. Ello será analizado en el acápite pertinente, pero emerge aquí una dimensión del problema que estamos considerando: el mercado para este perfil académico no es solo local y, si la política pública no conduce este proceso –con una tendencia marcada a incrementarse– serán los propios doctores los que, de manera individual, establezcan vínculos con instituciones del exterior replicando las experiencias del pasado.

El mercado laboral académico

Es posible asumir que la construcción de un mercado laboral académico “apunta a un espacio ocupacional específico, generado por la expansión y diferenciación de los sistemas educativos superiores, en el cual es posible,

dada su configuración pautada y jerárquica, desarrollar trayectorias profesionales” (Gil,1994:39-40). En el caso bajo análisis, hay que agregarle los organismos científicos que consagran la carrera del investigador. Ahora bien: ¿en qué consisten esas trayectorias? ¿Es posible concebir que existe amplitud en la elección de los destinos laborales de los doctores o que hay oportunidades diversas de aspirar a ocupar posiciones en el sistema de educación superior o en los organismos científicos en Argentina? ¿Y qué ocurre con el sector gubernamental? Avancemos, en primer lugar, en una caracterización histórica del proceso de constitución de un mercado laboral para los profesionales en ciencias sociales para pasar luego a los dilemas que, en la actualidad, enfrentan los doctores a partir de los datos de la encuesta realizada en esta investigación.

Breve caracterización del proceso de conformación de un mercado laboral para profesionales en ciencias sociales en Argentina

La institucionalización de las disciplinas y la formación de mercados laborales específicos en el campo de las ciencias sociales es un proceso que no ha sido sencillo ni en Argentina, ni en otros países de la región (Trindade, 2007).

Los momentos iniciales de la conformación de un mercado laboral para los profesionales en ciencias sociales, aun sin posgrados, están asociados a incipientes desarrollos universitarios, que se consolidan a fines del siglo XIX o comienzos del siglo XX, con cátedras insertas en las currículas de los estudios de derecho o filosofía.

En ciertas ciencias sociales, como la sociología, la antropología y la economía, la autonomía institucional llegará recién en la segunda mitad del siglo XX.¹⁰ En esos inicios será frecuente el arribo al país de académicos del exterior interesados en participar en esos momentos seminales de institucionalización que resultaron muy importantes en la organización posterior de las mismas, al igual que la disponibilidad de becas en general financiadas desde el exterior, para que los primeros graduados prosigan posgrados en países centrales. El retorno de algunos de ellos será fundamental para consolidar los planteles docentes de sus carreras (Unzué, 2020).

Un elemento clave situado en el año 1955 es el incremento de las dedicaciones exclusivas en los cargos universitarios. Si bien bajo el primer peronismo se había creado esa figura, el número de profesores en esa

condición era muy menor. Hacia 1958 había menos de una veintena de profesores de dedicación exclusiva en la Universidad de Buenos Aires, la más grande del país. A partir de ese momento, el aumento que experimentaron esos cargos fue tal que en el año 1962 ya alcanzaba a 500 profesores, superando en dos tercios la media regional latinoamericana y llegando a 700 en 1966.¹¹ Este régimen suponía que el profesor dedicaba la mayor parte de su tiempo universitario a la investigación combinada con tareas docentes. Se organizaron también, en ese momento, programas de becas para jóvenes investigadores destinados a su formación científica y perfeccionamiento (Emiliozzi, 2018).

En el mismo momento también tendremos el proceso de consolidación de las universidades privadas que, aunque minoritarias en el sistema, devendrán a partir de 1958, junto a institutos y centros privados, otros espacios de desarrollo profesional para los graduados del campo.

A las posiciones respecto del lugar que la ciencia debe tener en las universidades, se va a agregar un discurso que adquiere fuerza luego de la posguerra y que proclama la centralidad de la ciencia como clave para el desarrollo, el progreso y la independencia económicos. En ese diagnóstico también van a intervenir las miradas de varios organismos multilaterales, que comenzarán a desempeñar un papel clave en el impulso al desarrollo de la ciencia. En muchos casos, con asistencia de las instituciones de investigación con subsidios, aportes para la infraestructura o fondos para financiar becas en el exterior.¹²

Una extensión significativa del mundo laboral se da en Argentina al surgir en 1958 el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Hurtado, 2010). Esta institución, dentro de la cual conviven diversas disciplinas no sin disputar espacios, va a conformar un espacio de reconocimiento científico y laboral para la investigación en ciencias sociales.

A la par de universidades y organismos científicos, se puede hallar un incipiente mercado de trabajo para intelectuales y funcionarios técnicos en diversas áreas del Estado (Plotkin y Zimmermann, 2012; De Sierra, Garretón, Murmis y Trindade, 2007). La producción de conocimiento en ciencias sociales se encontró potenciada por el proceso de diversificación del Estado y las demandas de “modernización” de los años cincuenta y sesenta. La creación del ministerio de economía en 1958, el posterior surgimiento del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC) en

1968, dependiente del Consejo Nacional de Desarrollo (Conade), son algunos ejemplos de espacios que se constituyeron en destinos laborales para profesionales de las ciencias sociales (De Sierra, Garretón, Murmis y Trindade, 2007).

En cuanto al sector privado, los diversos esfuerzos de algunas disciplinas por incrementar el papel de ese sector como destino laboral tuvieron resultados dispares, pero fueron marginales en la mayor parte de los casos.

El golpe de Estado de 1966 interrumpe este proceso y da inicio al desarrollo de políticas que destruirán sistemáticamente las capacidades y los recursos en ciencia y tecnología. A partir de los sucesos de la llamada “Noche de los Bastones Largos”, mil 300 técnicos y científicos se fueron del país y más de seis mil dejaron sus cargos en la universidad. La inestabilidad institucional, afectado por dictaduras que perseguían y censuraban a los científicos e investigadores, en especial de algunas disciplinas del campo de las ciencias sociales, contribuyó a que se concibiera un país capaz de prescindir de la ciencia y la tecnología.

Durante la última dictadura cívico-militar (entre 1976 y 1983) se produjo una profundización de la persecución a la comunidad científica local que derivó en el exilio, cuando no la muerte, de numerosos científicos. En especial, los profesionales de las ciencias sociales sufrieron la represión por parte de la dictadura. Esta situación ha sido vista también como una interrupción violenta al funcionamiento del mercado de trabajo, en particular por sus efectos sobre la universidad, donde se cerraron carreras y se desplazó a un número importante de docentes. Como consecuencia de esto y como respuesta a la censura impuesta en las instituciones públicas, surgieron centros de investigación financiados por fundaciones, muchas de ellas extranjeras.

Ello no pudo ser revertido con suficiente fuerza por los gobiernos democráticos desde 1983, que debieron soportar nuevos procesos de emigración de científicos, pero motivados entonces, por fuertes crisis económicas o por la necesidad de desarrollar posgrados cuando eran insuficientes a nivel local. Las políticas en ciencia, tecnología e innovación continuaron, inclusive durante las primeras dos décadas de la recuperación democrática, ocupando un lugar periférico en el conjunto de las políticas estatales y haciendo que la inserción laboral para los graduados en ciencias sociales se centrara en la docencia universitaria con dedicaciones simples y pluriempleo.

La inserción profesional de los doctores en ciencias sociales en Argentina

Se ha definido a los doctores como un colectivo estratégico, puesto que se caracterizan por tener capacidad para producir nuevo conocimiento y difundirlo a través de los procesos de movilidad, tanto entre instituciones como entre sectores (Mangematin y Robin, 2003).

Considerado desde el lado de la oferta, el título de doctor constituye el máximo nivel educativo que conceden las universidades y supone un reconocimiento de las competencias investigadoras del doctorando (Auriol, Bernard y Fernandez-Polcuch, 2007). Desde el lado de la demanda, por su parte, se apunta que el doctor está capacitado para producir conocimiento científico, para difundirlo y para evaluar y descodificar el conocimiento generado por la comunidad científica (Pablo, 2010). Pero la incorporación de un doctor a una institución no supone solamente la contratación de fuerza de trabajo calificada: es también un mecanismo para fortalecer la capacidad de absorción y producción de conocimiento de las organizaciones. Ahora bien: ¿dónde y cómo se insertan laboralmente los doctores en ciencias sociales en Argentina?

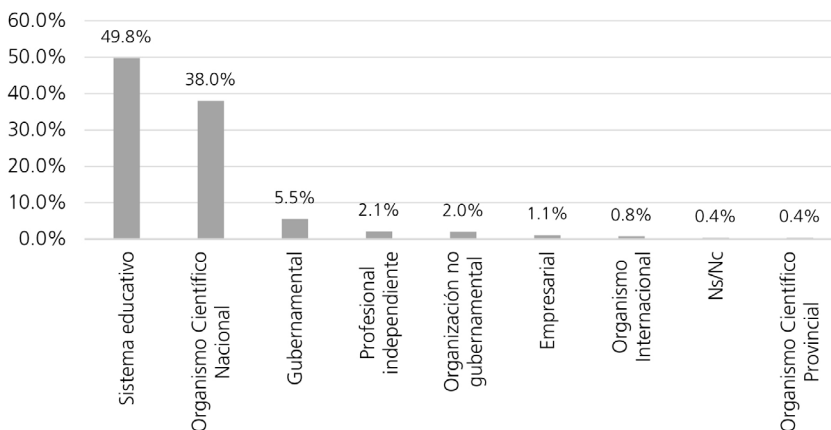
Como ya hemos destacado en un trabajo previo, consideramos pertinente reponer brevemente aquí, en vista del siguiente apartado, los principales destinos de los profesionales con doctorado en ciencias sociales: el sistema educativo (49.8%), y los Organismos Nacionales Científicos Tecnológicos (ONCT) (38%). En tercer lugar, aparece el empleo en el sector gubernamental, con un porcentaje reducido (5.5%). Los doctores que afirman ejercer como profesionales independientes apenas alcanzan 2.1% de los encuestados, en tanto un 2% declara trabajar en organizaciones no gubernamentales (ONG). La inserción en organismos científicos provinciales es minoritaria (0.4%).¹³ Completan el arco de ámbitos en los que se insertan los doctores aquellos que afirman dedicarse a la actividad empresarial (1.1%) y los que trabajan en organismos internacionales (0.8%) (Emiliozzi, 2021) (figura 1).

Quienes se encuentran insertos laboralmente en el sistema educativo, la abrumadora mayoría lo hace en el nivel universitario (95.5%), en tanto 6.8% lo hace en el terciario y 5.5% en el nivel secundario (lo que denota la sobrequalificación de quienes se desempeñan en este nivel).¹⁴ Entre quienes trabajan en el sector universitario las proporciones están más repartidas, no obstante, el grueso lo hace con el cargo de profesor adjunto (33.6%),

seguidos de los jefes de trabajos prácticos (JTP) (17.2%) y los ayudantes (15.6%). Los titulares alcanzan 15.3% y los asociados 4%, en tanto quienes se dedican a la gestión representan 4.5%. (Emiliozzi, 2021) (figura 2).

FIGURA 1

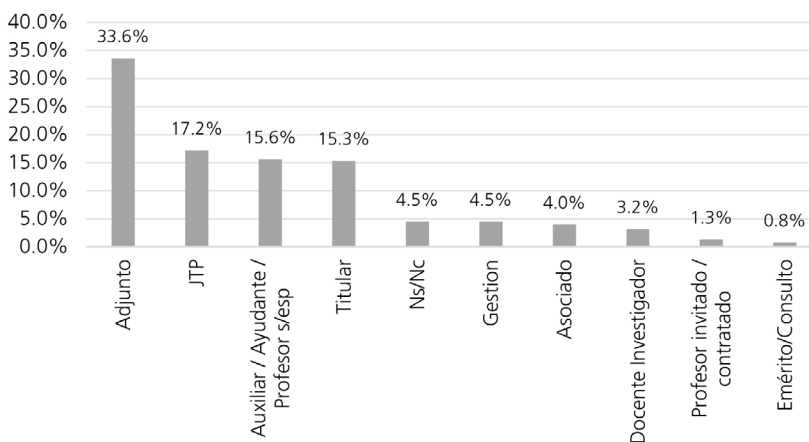
Inserción de doctores según sector de actividad



Fuente: elaboración propia con base en la encuesta.

FIGURA 2

Doctores empleados en el sistema universitario según cargo

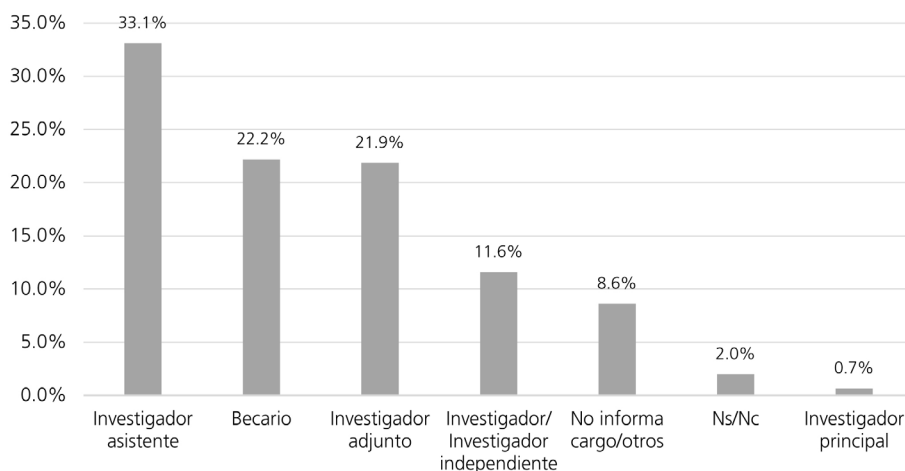


Fuente: elaboración propia con base en la encuesta.

Los doctores que se insertan laboralmente en un ONCT (figura 3) detentan diferentes categorías: un porcentaje mayoritario lo hace en la categoría investigador asistente (33.1%), seguido de investigador adjunto (21.9%) e investigador independiente (11.6%). Un grupo relevante de ellos (22.2%) se desempeñan como becarios posdoctorales (Emiliozzi, 2021).

FIGURA 3

Doctores empleados en un ONCT por cargo



Fuente: elaboración propia con base en la encuesta.

La opción de la inserción en el extranjero

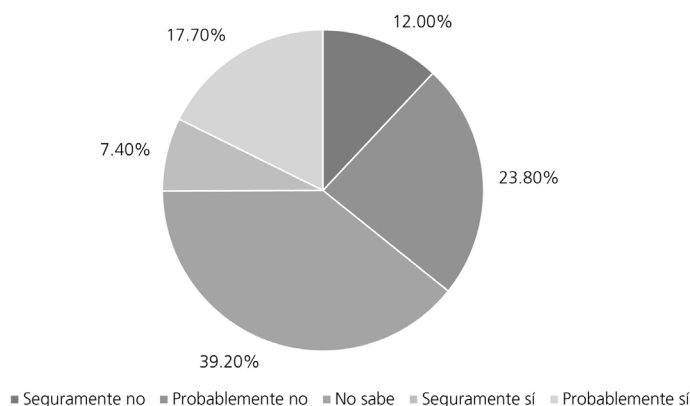
Si bien está claro que en los países de la región —y en especial en Argentina—, la inserción laboral de los doctores en el exterior por un tiempo prolongado no constituye una opción de política, ocurrió y ocurre en distintos periodos históricos y de diversos modos.

Como se señaló al comienzo de este artículo, Oszlak y O'Donnell destacan que los problemas para la política pública sí están socialmente problematizados. Así, para nuestros países “en desarrollo” el problema emerge cuando la movilidad de los científicos y profesionales no genera un “saldo neto”. El tema deviene susceptible de ser atendido a través de políticas desarrolladas por el Estado cuando los flujos de intercambio de científicos y profesionales determinan una pérdida neta en el *stock* de capital humano más calificado.

Pero, como señalamos al principio de este trabajo, al observarse que hay un porcentaje relevante de doctores que aspiran a tener una experiencia laboral en el exterior, ello ameritaría que la política en ciencia y tecnología genere una respuesta que no se agote en la sola repatriación o revinculación de científicos y tecnólogos argentinos en el exterior, proceso exitoso pero que se ha visto fuertemente recortado a partir de 2016 por el cambio en la política sectorial.

Entre los encuestados, frente a la pregunta si considera probable insertarse en el exterior, 39.2% de los doctores dicen no saber; 35.8% indica que segura o probablemente no, en tanto que 25.1% afirma que segura o probablemente sí lo hará (figura 4).

FIGURA 4
Probabilidades de inserción en el exterior



Fuente: elaboración propia con base en la encuesta.

Si bien aquí no hay diferencias sustantivas relacionadas con el género, al observar las edades de quienes consideran la inserción en el exterior como una probabilidad, apreciamos que se incrementa el porcentaje entre los menores de 40 años, estos consideran como una probabilidad o seguridad la inserción laboral en el exterior, entonces la proporción sube a 31% de los encuestados, en tanto que los que consideran que probable o seguramente no lo harán, disminuye a 30.2%. Por el contrario, en la franja de los mayores de 40 años que afirman que segura o probablemente se insertarán en

el exterior, esa proporción disminuye a 19.25%, en tanto que los que creen que segura o probablemente no se insertarán laboralmente en el extranjero el porcentaje asciende a 42.8% de los doctores encuestados. Esto sin duda se vincula con el grado de inserción y consolidación laboral, más precario en los más jóvenes, en la percepción de los costos de la desvinculación y en posibles situaciones familiares que hacen más compleja la mudanza al exterior en los más mayores.

Cuando entre el universo de quienes sostienen que probable o seguramente radicarían en el exterior se indaga sobre los motivos por los que lo considerarían, predomina la respuesta: “experiencia profesional” (66.8%), seguida del contexto nacional, que implica una valoración negativa sobre la situación local que los llevaría, más allá del interés personal, a buscar trabajo afuera del país (56.4%); en tanto “experiencia personal” incluye 54% de las respuestas y “oferta de investigación” 43.1%. Como se ve, en la medida en que las respuestas permitían más de una opción, el porcentaje total supera el cien por ciento.

En cuanto a estas respuestas, se observan diferencias por género: mientras que 54.8% de los hombres responden que la incidencia del contexto nacional es relevante para decidir la inserción laboral en el exterior, ese porcentaje se incrementa en el caso de las mujeres (58.3%). Lo mismo ocurre en el caso de la opción “experiencia personal”: las mujeres consideran esa posibilidad en el 55.9% de los casos, en tanto los hombres lo consideran en el 50.7%. La mayor diferencia entre géneros se observa ante la opción de “oferta de investigación”: las mujeres consideran esa posibilidad en el 47.2%, mientras que los hombres lo hacen solo en el 37% de los casos.

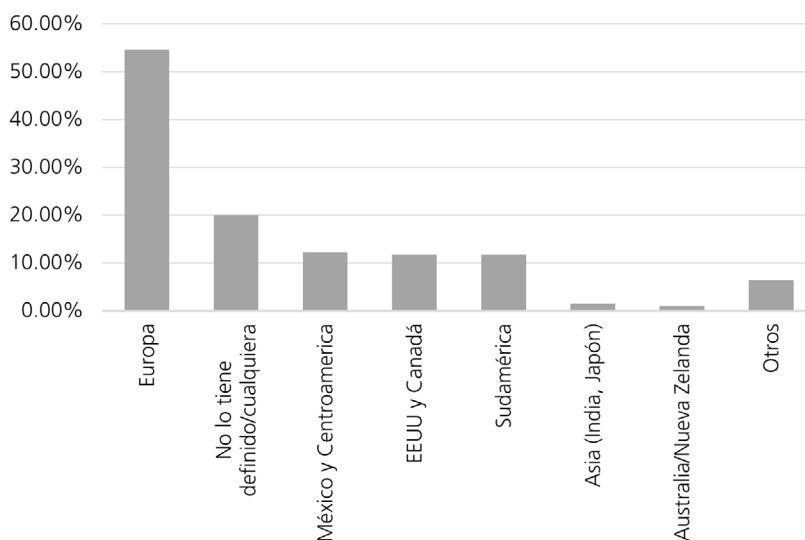
El corte etario también arroja diferencias en las respuestas. La opción “contexto nacional” es seleccionada por casi 70% de los menores de 40 años (67.8%), en tanto entre los mayores de esa edad, ese porcentaje disminuye considerablemente: entre la franja de 40 a 49 años es de 51.6% y entre los de más de 50 años desciende hasta 16%. La opción “oferta de investigación”, por el contrario, es seleccionada por 43.5% de los entrevistados en el corte etario de menos de 40 años, en tanto que entre los mayores de 50 años es seleccionada por 56 por ciento.

Notemos que el contexto de realización de la encuesta, en el año 2019, combina un escenario de recesión económica, con caída de salarios reales y una menor inversión pública en ciencia y tecnología a partir de las decisiones del gobierno nacional asumido a fines de 2015. Es claro que las

referencias al contexto nacional y el malestar salarial de los doctores se vincula a ese proceso, del que, a pesar del cambio de gobierno en 2019, no se ha logrado salir hasta el presente. Entre quienes seleccionaron la opción de que probable o seguramente buscarán insertarse en el exterior, ante la pregunta sobre el destino que elegirían, la abrumadora mayoría selecciona algún país de Europa (54.6%), en tanto 12.2% escoge México o algún país de Centroamérica, 11.7% algún país de Sudamérica y también 11.7% Estados Unidos o Canadá como se ve en la figura 5.¹⁵

FIGURA 5

Destinos seleccionados para la inserción en el exterior



Fuente: elaboración propia con base en la encuesta.

Conclusiones

El desarrollo de las ciencias sociales, y de un mercado laboral para sus profesionales, ha sido complejo y sinuoso en la Argentina de los últimos setenta años. A un inicio tardío pero promisorio, le siguieron los efectos de las interrupciones del orden constitucional por parte de gobiernos militares que persiguieron y reprimieron a parte de los profesionales del campo. Los efectos fueron la desestructuración de muchas disciplinas, confinadas a espacios periféricos o a su desaparición. En ese proceso también se destaca

la migración de académicos a partir de 1976, muchos exiliados por razones políticas, lo que produjo una fuerte ruptura en la línea de desarrollo de estas disciplinas. El fantasma de la fuga de cerebros sobrevoló el campo desde 1966 y casi por dos décadas.

El retorno a la democracia en 1983 con las limitaciones de una transición compleja no permite la plena recuperación de las ciencias sociales. Si bien se produce su reingreso a las universidades, o incluso surgen algunas disciplinas que habían quedado por fuera de la institucionalidad, será la labor docente, en general con escaso reconocimiento salarial, la que predominará como forma de inserción laboral. La investigación y la formación doctoral serán muy escasas en esos años de finales del siglo pasado. Las crisis económicas, incluidas dos hiperinflaciones y un estallido social en 2001, también generaron un escenario complejo para la inserción laboral en general y la de los científicos sociales en particular. Fenómenos de migración por razones económicas se volvieron frecuentes nuevamente en diversos momentos.

Recién a partir de 2003, con un giro en la política de ciencia y tecnología y el incremento en la inversión en la formación de doctores, se produce un verdadero resurgimiento de las ciencias sociales, ahora más volcadas a la investigación y demandantes de titulaciones de posgrado y en especial de doctorados y posdoctorados. El mercado laboral se reconfigura en este proceso demandando profesionales más calificados para tareas de investigación en especial en el CONICET, pero también en las universidades, a partir del incremento en el número de nuevas casas de altos estudios. En ambos casos la inserción laboral predominante sigue siendo académica, en universidades y organismos científicos, combinando tareas de investigación con docencia.

La decisión de concentrar las formaciones doctorales en el país, en parte por razones presupuestarias pero, también, por las pasadas experiencias de fuga de cerebros, dinamiza al sector universitario del grado y del posgrado, público y privado, incorporando nuevos espacios para el trabajo de doctores, pero también desatiende algunas de las premisas de la formación en este nivel en otras latitudes, como la importancia de la experiencia de la internacionalización.

Pero esa demanda sigue vigente, potenciada ante momentos de significativo deterioro del reconocimiento salarial de los doctores, como los que se han visto en los últimos años y que la actual pandemia de COVID-19,

con sus efectos fiscales y sobre el mercado laboral, parecen profundizar. En ese cuadro, la demanda de internacionalización que presentan los doctores más jóvenes, tal como hemos relevado en nuestro trabajo, requiere algunas formas de consideración partiendo del interés por preservar recursos en los que se han producido fuertes inversiones por periodos de tiempo extensos, considerando las bondades de ese tipo de experiencias que son fundamentales para la inserción del país en las redes internacionales de ciencia y tecnología, pero también considerando las limitaciones presupuestarias y una realidad internacional que no en todos los casos parece propicia para la recepción de doctores en ciencias sociales en otros países.

Notas

¹ Para reconstruir una historia del origen de las ciencias sociales se puede recurrir al clásico trabajo de Wallerstein (1996). Para una problematización del tema de las disciplinas, a Heilbron y Bokobza (2015) y Piriou (2015).

² La SPU Argentina define que las ciencias sociales están integradas por: ciencias de la información y de la comunicación, ciencias políticas, relaciones internacionales y diplomacia, demografía y geografía, Derecho, economía y administración, otras ciencias sociales (balística, criminología, documentología, etc.), relaciones institucionales y humanas, sociología, antropología y servicio social.

³ Notemos que se trata de disciplinas que suelen estar incluidas en los planes de estudio de carreras típicas de las ciencias sociales.

⁴ El universo de doctores relevados en este estudio son los que se han graduado como doctor en ciencias sociales, ciencias de la educación, antropología-arqueología, comunicación, ciencias económicas o economía, ciencia política, sociología, administración, relaciones internacionales, geografía, trabajo social, ciencias jurídicas o derecho, historia, demografía y filosofía.

⁵ El *neodesarrollismo* constituye una corriente de pensamiento latinoamericano heterodoxa que surge en respuesta a la crisis del neoliberalismo que se difunde entre fines del siglo XIX y principios del XX y se plantea como una renovación del viejo desarrollismo especialmente en América

Latina. Algunos de sus principales exponentes son Bresser-Pereira; Ferrer, Palma, Sunkel, Kay, Da Costa Oreiro, entre otros.

⁶ Es el caso del Programa Raíces creado en 2000 y relanzado en 2003. Si bien el principal componente era la vinculación de científicos residentes con pares argentinos del exterior, la repatriación de científicos terminó siendo su característica más destacada a partir de cierta facilidad para pedir el ingreso al CONICET de los radicados en el exterior. Para fines de 2015 se habían acogido a ese retorno unos mil 200 investigadores de todas las disciplinas.

⁷ En Argentina, esas restricciones se vuelven más significativas a causa de la “restricción externa” y las devaluaciones cíclicas de la moneda nacional que encarecen el financiamiento de estadías en el exterior.

⁸ En el marco de esta investigación se han realizado diversas entrevistas en profundidad a doctores y a responsables de programas doctorales. Los objetivos de este trabajo, asociados a razones de espacio, no hacen posible incorporar los resultados detallados de tales entrevistas al análisis. Por otra parte, respecto del bajo grado de internacionalización de los posgrados, observamos que ello se revierte en algunos programas doctorales que han sido pensados exclusivamente para extranjeros y que van ganando espacio a partir de la recepción de estudiantes de Brasil, Colombia y Ecuador, entre otros, pero sigue siendo de momento una tendencia creciente aunque marginal.

⁹ Incluso en muchos casos hay importantes complicaciones administrativas para hacer ese tipo de contrataciones o incluso eventuales pagos al exterior en buena parte de las universidades nacionales.

¹⁰ Ciencias de la educación también surge en el mismo momento. Notemos que hay otras ciencias sociales, como las ciencias de la comunicación o ciencia política, que tendrán un proceso de consolidación aún más reciente.

¹¹ No todas las facultades de la Universidad de Buenos Aires gozaban de los beneficios del acceso al régimen de exclusivas. En una facultad que estaba naturalmente dedicada a la investigación como la de Ciencias Exactas en 1958 solo 15% de los profesores y 12% de los auxiliares tenían una dedicación exclusiva. Las políticas llevaron a que en 1966 esta proporción subiera a 65% en los profesores y 70% en los auxiliares. Este notable aumento en las dedicaciones exclusivas no fue, sin embargo, uniforme en todas las facultades de la universidad. Lógicamente las profesionalistas no obtuvieron tantos cargos.

Los datos de 1963 revelan que Ciencias Exactas (78%), Filosofía y Letras (64%), Agronomía (59%) y Farmacia y Bioquímica (53%) fueron las facultades que más se beneficiaron con este régimen. En el otro extremo, en Derecho y Económicas solo 3% contaba con una dedicación exclusiva.

¹² También se puede mencionar el rol de algunas fundaciones internacionales en este financiamiento, que será relevante para algunas ciencias sociales.

¹³ Esto se explica, en buena medida, por la estructura tributaria argentina que, a diferencia de otros países de la región (como Brasil), no le brinda muchos recursos a las unidades subnacionales para sostener políticas científico-tecnológicas.

¹⁴ Aquí, como las respuestas contemplan más de una posibilidad, los porcentajes exceden el cien por ciento.

¹⁵ Como las respuestas contemplan más de una opción el porcentaje supera el cien por ciento.

Referencias

- Auriol, Laudeline; Bernard, Felix y Fernandez-Polcuch, Ernesto (2007). *Mapping careers and mobility of doctorate holders: draft guidelines, model questionnaire and indicators*, OECD Science, Technology and Industry Working Papers núm. 2007/6, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/246356321186
- Cao, Horacio y Laguado Duca, Arturo (2014). “La renovación en las ideas sobre el Estado y la Administración Pública en Argentina”, *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, núm. 60, octubre, pp. 131-160. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533692005>
- De Sierra, Gerónimo; Garretón, Manuel Antonio; Murmis, Miguel y Trindade, Helgio (2007). “Las ciencias sociales en América Latina en una mirada comparativa”, en Trindade, Helgio (coord.) *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Emiliozzi, Sergio (2013). “Políticas para la formación de recursos humanos calificados en Argentina y Brasil”, en Unzué, Martín y Emiliozzi, Sergio (comps.), *Universidad y políticas públicas: ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Imago Mundi.
- Emiliozzi, Sergio (2018). “Historia y actualidad del principio reformista de investigación en las universidades argentinas”, en *La Reforma Universitaria de 1918. II vol.*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: OEI-EUDEBA.
- Emiliozzi, Sergio (2021). “La inserción laboral de los y las profesionales con doctorado en Ciencias Sociales en Argentina”, en REVIISE, *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*,

- vol. 17, núm. 17. Disponible en: <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/550>
- Fanelli, Ana María (2008). “Políticas públicas frente a la fuga de cerebros: reflexiones a partir del caso argentino”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 37, núm. 148, pp. 111-121. Disponible en: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/148/2/4/es/politicas-publicas-frente-a-la-fuga-de-cerebros-reflexiones->
- Gil Antón, Manuel (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Gordon, Ariel (2007). “El rol de las políticas del conocimiento en las estrategias de desarrollo: las políticas de recursos humanos en ciencia y tecnología (RHCT) en Argentina y Colombia”, trabajo preparado para la Meeting of the Latin American Studies Association (LASA), Montreal, Canadá. Disponible en: <https://dokumen.tips/documents/gordon-ariel-politicas-de-rhct-en-argentina-y-colombia-lasa-2007-v25.html>
- Heilbron, Johan y Bokobza, Anais (2015). “Transgresser les frontières en sciences humaines et sociales en France”, en *Actes de la recherche en sciences sociales*, núm. 210. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2015-5-page-108.htm>
- Hurtado, Diego (2010). *La ciencia argentina. Un proyecto inconcluso 1930-2000*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Edhasa.
- Kerr, Anne y Lorenz-Meyer, Dagmar (2009). “Working Together Apart”, en F. Ulrike (ed.), *Knowing and Living in Academic Research. Convergence and heterogeneity in research cultures in the European Context*, Praga: Institute of Sociology of the Academy of Science of the Czech Republic.
- Mangematin, Vicentin y Robin, Shahidul (2003). “The double face of PhD students: The example of life sciences”, *Science and Public Policy*, vol. 30, núm. 6. DOI: 10.3152/147154303781780209
- Meyer, Jean Baptiste; Charum, Jorge; Bernal, Dora; Montenegro, Alvaro; Morales, Alvaro; Murcia, Carlos; Narvaez, Nora; Parrado, Luz y Schlemmer, Bernard (1997). “Turning brain drain into brain gain: The colombian experience of the diaspora option”, *Science, Technology and Society*, vol. 2, núm. 2. DOI: 10.1177/097172189700200205
- Meyer, Jean Baptiste y Mercy Brown Luthango (1999). *Scientific diasporas. A new approach to the brain drain*, Discussion Paper núm. 41, Budapest: Unesco-International Council for Science. Disponible en: <http://www.unesco.org/most/meyer.htm>
- Meyer, Jean Baptiste; Kaplan, David y Charum, Jorge (2001). “El nomadismo científico la nueva geopolítica del conocimiento”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/282170281_El_nomadismo_cientifico_y_la_nueva_geopolitica_del_conocimiento
- Oszlak, Oscar y O'Donnell, Guillermo (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*, Documento CLACSO núm. 4, Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Oszlak, Oscar y O'Donnell, Guillermo (1995). “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”, *REDES*, vol. 2, núm. 4, pp. 99-128. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/907/90711285004.pdf>

- Pablo Hernando, Susana (2010). “Dinámicas de cambio en el mercado de trabajo de los doctores: el caso español”, en H. Vessuri (coord.), *Conocer para transformar. Producción y reflexión sobre ciencia, tecnología e innovación en Iberoamérica*, Caracas: Unesco-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Piriou, Odile (2015). “Vers une transformation des sciences humaines et sociales”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, núm. 210. Disponible en: <https://www.cairn.info/journal-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2015-5-page-82.htm>
- Plotkin, Mariano y Zimmermann, Eduardo (2012). *Los saberes del Estado*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Edhasa.
- Schweinheim, Guillermo (2011). “¿Un nuevo desarrollo en América Latina? Implicancias en las políticas públicas, el Estado y la Administración”, *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, núm. 49, pp. 57-98. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533681002>
- Trindade, Helgio (coord.) (2007). *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Unzué, Martín (2020). *Profesores, científicos e intelectuales. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a su Bicentenario*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Instituto de Investigaciones Gino Germani/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Unzué, Martín y Rovelli, Laura (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. Disponible en: <http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2020/09/01/expectativas-laborales-movilidad-e-insercion-d>
- Velho, Léa (2001). “Formação de doutores no país e no exterior: estratégias alternativas ou complementares?”, *DADOS, Revista de Ciências Sociais*, vol. 44, núm. 3. Disponible en: <https://www.readcube.com/articles/10.1590%2Fs0011-52582001000300005>
- Wallerstein, Immanuel (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Artículo recibido: 4 de mayo de 2021

Dictaminado: 28 de junio de 2021

Segunda versión: 12 de julio de 2021

Aceptado: 19 de julio de 2021

TRAYECTORIAS DE INSERCIÓN LABORAL DE PERSONAS DOCTORADAS EN CIENCIAS SOCIALES EN ARGENTINA

MARÍA AGUSTINA ZEITLIN

Resumen:

Los ajustes económicos realizados en el ámbito científico y tecnológico a partir de 2015 en Argentina provocaron que personas que habían logrado doctorarse, fruto del contexto de incremento de becas y reapertura de Carrera de Investigador Científico de los años anteriores, se encontraran sin garantías de empleo y empezaran a desplegar estrategias hacia la obtención de ingresos salariales. Este trabajo presenta algunos de los resultados de una investigación en curso acerca de las trayectorias formativas y laborales de personas doctoradas en ciencias sociales en Argentina. A través de tres casos seleccionados se busca ahondar, desde su relato, acerca de cómo elaboran estrategias hacia la inserción laboral, en concreto en el ámbito académico y/o científico, qué sentidos otorgan a aquello que hacen y qué opciones laborales encuentran.

Abstract:

The economic adjustments made in the scientific and technological setting since 2015 in Argentina have meant that the holders of doctoral degrees, earned thanks to increased numbers of scholarships and the reopening of the Scientific Researcher program, are unemployed and have started to implement strategies to generate income. The current article presents some of the results of ongoing research on the educational and work trajectories of individuals holding doctoral degrees in the social sciences in Argentina. A study of three cases attempts to comprehend, based on personal narrative, the way that individuals develop strategies for obtaining employment, concretely in the academic and/or scientific setting, along with the meanings they attach to their activity and their employment options.

Palabras clave: ciencias sociales; doctorado; inserción laboral; investigadores.

Keywords: social sciences; doctoral degrees; employment; researchers.

María Agustina Zeitlin: investigadora en la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani. Pres. José Evaristo Uriburu 950, CP 1114, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: agustinazeitlin@gmail.com (ORCID: 0000-0003-4368-9496).

Introducción

La cultura académica se hizo, se está haciendo, cultura envasada, avalada por comités que aparentan ser con solo “estar”, por evaluadores tan precarios como quienes escriben los artículos que ellos evalúan. Una cultura movida por bases de datos que la traducen a números sin apreciar si hablan, sufren, debaten o parafrasean.

La apariencia es el mensaje, la internalización el incentivo, la indexación el motor. Creo que este sería el epítome de un riesgo cercano, una cultura académica delirante y enferma, cedida al mercado (Zafra, 2017:79-80)

Dentro del campo de los estudios de las ciencias sociales, hace poco más de una década que se volvieron más acuciantes los trabajos centrados en mostrar cómo se entreteje el escenario productivista y neoliberal al que científicos se exponen y en el que trabajan.

El ensayo de Zafra expone la forma en que la precariedad laboral llega también al ámbito de la cultura y la academia, mostrando cómo se configura un sistema neoliberal de hiperproductividad y jerarquías meritocráticas de poder, donde la desigualdad y la explotación atraviesa a quienes ponen el cuerpo para trabajar de sus pasiones, casi sin posibilidad de decir que no por la amenaza de un futuro laboral frustrado. Invita a pensar sobre este universo de investigadores(as) y académicos(as), sobre la forma en la que estas personas trabajan y el significado que otorgan a aquello que hacen [en adelante, en este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género].

Este trabajo pretende ser un análisis sobre trayectorias de inserción laboral de personas doctoradas en ciencias sociales en Argentina.¹ En concreto, después de una contextualización sobre la temática a abordar, se presentarán tres casos de entrevistados con el propósito de indagar acerca de lo que los propios actores tienen para decir sobre su inserción laboral en el ámbito académico y/o científico, sus objetivos y condiciones profesionales y expectativas.

Considerar la inserción laboral en términos de proceso (Delfino y Pannaia, 2019), da cuenta de que no se trata de una acción concreta, marcada en el tiempo, sino más bien del resultado de una serie de evaluaciones, elecciones y decisiones que los actores realizan en determinados contextos, buscando insertarse laboralmente dentro de su profesión. Es por ello que

este artículo toma como objeto las trayectorias, reconstruidas a través de ciertos hechos atravesados por los actores y su experiencia de vida acerca de cómo atraviesan ese proceso, cómo lo significan, reconstruyen y narran, siendo estas “las formas que tiene la gente de significar esos hechos por intermedio de su propia memoria biográfica” (Meccia, 2020).

El supuesto que ha orientado esta investigación es que quienes se doctoran en ciencias sociales en Argentina no solo están expuestos como entusiastas, así como lo declara Zafra, sino que también son agentes que elaboran estrategias, dialogan y llevan a cabo acciones que buscan generar oportunidades y escapar de la encrucijada que parece plantear el modelo académico neoliberal.

Metodología y justificación

El fundamento de este escrito tiene respaldo en una investigación mayor en curso,² para la cual se ha llevado a cabo en el año 2019 una encuesta anónima y autoadministrada en línea a mil 560 personas doctoradas en diversas disciplinas de las ciencias sociales en universidades argentinas en los últimos 15 años.³ A su vez se han entrevistado hasta la fecha a una veintena de estas personas que fueron parte de la muestra para la encuesta y a autoridades de siete doctorados de la región metropolitana y bonaerense. La elección de la muestra fue intencional para incluir diversidad de género, etaria, disciplinar, territorial, institucional y ocupacional. Se ha optado por un modelo mixto de recopilación de datos tanto cuantitativo como cualitativo, donde las entrevistas permitieron indagar con mayor profundidad en aspectos que fueron apareciendo reflejados en las encuestas realizadas.

Debido a la emergencia global de la pandemia por COVID-19, se volvió indispensable repensar la forma de hacer el trabajo de campo y el desarrollo de las entrevistas (Ardèvol, Bertram, Callén y Pérez, 2003; Ruiz Méndez y Aguirre Aguilar, 2015). Emergieron cuestiones necesarias de abordar, como la forma de registrar el espacio, de generar vínculos de confianza en un escenario donde el entrevistado no está al tanto de lo que transcurre en los planos que no son capturados por la cámara o cómo lidiar con la saturación de los dispositivos que pueden producir irrupciones y afectar al desarrollo de la entrevista.

Ante esta situación, consideramos la realización de las entrevistas por videoconferencia y de forma semiestructurada. Elaboramos una serie de preguntas previas que sirvieran al entrevistador para guiar los diálogos

hacia los intereses de esta investigación, optimizando el tiempo disponible para ello. Durante el transcurso del evento las preguntas fueron formuladas con el objetivo de profundizar acerca de algunas temáticas dejando lugar a la flexibilidad del informante y a la posibilidad de introducir temas y conceptos que nutrieran la investigación.

Las entrevistas fueron transcritas, procesadas y codificadas a través del programa ATLAS.ti para ser posteriormente analizadas, cruzar las experiencias narradas, buscar elementos comunes, disruptivos y comparar trayectorias. Coincidiendo con Arfuch en que:

[...] la ventaja que ofrece el paradigma de la narrativa en ciencias sociales es precisamente la posibilidad de construir tramas de sentido a través de la confrontación y la negociación –entre personajes, argumentaciones, temporalidades disyuntas, lenguas diferentes, voces protagónicas y secundarias– y articularlas en relatos cuya lógica interna sea susceptible de ser mostrada, no impuesta desde una exterioridad (Arfuch, 2008:198).

Se ha optado por un análisis de las narrativas comparativamente (Rubilar, 2017), considerando que en ellas podrán encontrarse dimensiones tales como determinaciones sociales, representaciones y temporalidades diversas. Para este trabajo se han seleccionado intencionalmente tres casos como representativos y por las diferencias que guardan entre sí, en cuanto al género, edad, región, disciplina, institución, si tuvieron hijos durante el doctorado, si contaron con becas o no. El propósito es reconstruir, en lo posible, los procesos que han atravesado y analizar tanto las particularidades de dichas trayectorias como aquellas cuestiones que aparecen como compartidas.

La relevancia del presente trabajo se encuentra en el hecho de ser una temática poco explorada acerca de un fenómeno de creciente importancia local por el desarrollo que han alcanzado los doctorados del área en el país en la última década y media, y que en una escala mayor se encuadra con el crecimiento y la consolidación de los posgrados en el mundo (Dávila, 2011). A su vez, este trabajo busca aportar a la comprensión de los actuales debates, por no decir conflictos, entre becarios e investigadores con sus respectivos organismos financiadores (sean universidades nacionales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Instituto Na-

cional de Tecnología Industrial (INTI), Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA), e incluso organismos provinciales como la Carrera de Investigador Científico (CIC) de la provincia de Buenos Aires, entre otros).

En Argentina, desde el año 2015 aproximadamente, estos investigadores junto a becarios doctorales, también considerados investigadores en formación, empiezan a aparecer como sujetos políticos que no solo se piensan, sino que además ocupan la esfera pública, desplegando repertorios de acción colectiva para movilizar sus reclamos (Stehli, 2020). La elaboración de estrategias de movilización y la construcción de demandas colectivas para obtener mejores condiciones de trabajo, trajo aparejada la necesidad de atender a la forma en la que estos actores se piensan y son pensados en la actualidad. Este “nuevo proletariado”, como denominan Sábato y Mackenzie (1982) a científicos y técnicos altamente calificados, a raíz de que comienzan a vender su fuerza de trabajo al mercado, dejan de ser agentes que funcionan en los márgenes del mundo laboral y disputan su lugar en él poniendo en agenda sus propias demandas.

Breve recorrido contextual

En Argentina, durante el retorno a la democracia se comenzó a plantear una transformación del modelo universitario e impulsar la investigación con el propósito de generar nuevos recursos humanos altamente calificados que fortalecieran a través de su trabajo el desarrollo científico del país. En aquel momento, las instituciones académicas y el mercado dejaron de aparecer como antitéticos y reconfiguraron las estructuras sobre las que se construía la forma de ejercer la profesión (Vessuri, 1995).

La experiencia argentina en los años noventa fue de un incremento de los posgrados y de políticas de transformación hacia modelos internacionales de investigación y mercantilización. Como explica Unzué (2017:5), “el doctorado comenzará a ser visto como un paso necesario sea para el ingreso a la Carrera de Investigador Científico en el CONICET (CIC), o, para optimizar las posibilidades de inserción y desarrollo laboral en el sistema universitario”. La importancia del posgrado, retomando al autor, recae en el hecho de que se convirtió en requisito fundamental como antecedente en evaluaciones en concursos y de cara a poder: “dirigir proyectos de investigación, aumentar la jerarquía de los equipos de investigadores (lo que puede significar el acceso a mayores recursos), dirigir becarios, tesistas, o

acceder a incentivos económicos dentro de programas de categorizaciones de los docentes investigadores universitarios” (Unzué, 2011:134).

La Ley 24.521 de Educación Superior, sancionada en 1995, “fue la que reconoció, como una de las atribuciones comprendidas dentro de la autonomía académica e institucional de las universidades, la creación de carreras de grado y de posgrado” (Emiliozzi, 2013:11). Los posgrados impactaron en las universidades aportando, por un lado, una nueva fuente de ingresos económicos a través de sus aranceles y, por otro, un nivel más en el recorrido de formación de graduados en diferentes áreas de las ciencias sociales.

Doctorandos fueron encontrando en estos espacios de formación, lugares de enseñanza y aprendizaje de un conocimiento más especializado y actualizado sobre sus intereses de investigación y, sobre todo, la posibilidad de acceder a la titulación que les permite ingresar al mundo laboral como investigadores (Fernández-Fastuca, 2018). El desarrollo del programa de incentivos en las universidades nacionales hizo que docentes universitarios también se interesaran por los estudios doctorales con el fin de obtener un incentivo salarial y la posibilidad de ocupar un lugar diferencial dentro de la universidad. Como muestra Araujo (2003), este programa tenía como propósito potenciar el desarrollo de investigaciones, la producción académica y la internacionalización de la producción científica del profesorado universitario. Como consecuencia, la figura de docente investigador trajo consigo mayores exigencias en el desempeño, publicaciones y evaluaciones y efectos sobre los salarios, generando un escenario laboral un tanto más complejo y competitivo del que ya existía para quienes eran tan solo docentes dentro de la universidad.

El surgimiento de becas de formación doctoral otorgadas por organismos públicos fue primordial tanto para el desarrollo de posgrados, como para incentivar el incremento de matriculados y la tasa de egreso. Para el Estado, la financiación de las becas y el consecuente desarrollo de los posgrados implicaba una apuesta en ciencia, tecnología e innovación y una búsqueda de mayor desarrollo económico, científico y tecnológico de cara a una agenda no solo nacional sino también internacional (Emiliozzi, 2015). En esta línea, en 2003 en Argentina, mientras se atravesaba una recuperación económica tras una fuerte crisis acontecida durante los años 2001 y 2002, se apostaba por políticas que acompañaran un proceso de reconstrucción del CONICET, ampliando la cantidad de becas, reabriendo

el ingreso a Carrera de Investigador Científico que, desde 1990, se encontraba congelada y destinando recursos materiales y simbólicos al sistema científico (Gargano, 2017).

Este contexto trajo un fuerte crecimiento de los doctorados que fue de la mano con el incremento de estudiantes y graduados: de 2001 a 2006 se pasó de 3 mil 672 a 7 mil 915 inscritos al doctorado y se graduaron de 291 a 416 doctores. Las últimas cifras disponibles arrojan que en el año 2017 había 26 mil 98 doctorandos y 2 mil 106 doctores que defendían sus tesis. En concreto, en el área de ciencias sociales, según los datos ofrecidos por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), entre 2003 y 2017 se graduaron 5 mil 988 doctores. Durante ese último año, 75% fueron egresados del sistema público y 25% del privado.

Muchos de los graduados en ciencias sociales elaboraron trayectorias hacia la adquisición del mayor título de formación con grandes expectativas de acceder a CIC como futuro laboral estable. Estas personas fueron escalando a través de la obtención de títulos: de grado a posgrado, de doctorado a posdoctorado, buscando el paso de ser considerados como “investigadores en formación” a ejercer como “investigadores”. Aquellos que logran el acceso a CIC emprenden una nueva trayectoria desde el escalafón más bajo, donde deben seguir produciendo, demostrando y tejiendo para ir ascendiendo profesionalmente: de investigador “Asistente” a “Adjunto”, luego de “Independiente” a “Principal”, así hasta llegar al nivel más alto como investigador “Superior”.

El acceso tanto a becas como a cargos docentes o de investigación es regulado mediante sistemas de evaluación, generando así una “cultura evaluativa”, donde prima la acumulación de avales profesionales cuantificables (Beigel, 2015). Nos encontramos actualmente con un sistema que busca someter todo a examen: estudiantes en el acceso a becas de investigación; investigadores en el acceso y permanencia en carrera académica; los docentes en los concursos y cargos, los trabajos que se producen, las revistas con referato, la categorización por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau), etcétera (Ganga, Paredes y Pedraja, 2015; Kornblit, 2003; Coraggio, 2003). Si algo atraviesan estos doctores son múltiples y constantes sistemas de evaluación que buscan determinar la cantidad, la calidad y la pertinencia en lo que hacen, dónde lo hacen, cómo lo hacen y con quién lo hacen. De modo tal que, coincidiendo con Longoni (2003:262), solo “aquellos que sepan desplazarse en este mar,

acumularán prestigios y *honoris causa*, serán acreedores de reconocimiento y deudas intelectuales”.

En resumen, quienes buscan insertarse laboralmente como doctores en ciencias sociales atraviesan un proceso complejo en el que conjugan su formación con la producción de antecedentes necesarios para la evaluación, el aprendizaje de circuitos burocráticos y administrativos, el trabajo de sociabilización y el tejido de redes interpersonales dentro del ámbito académico profesional. Si bien existen canales de información oficiales sobre becas o concursos, a veces el proceso burocrático dificulta su comprensión, de modo que la circulación de la información, la participación en eventos, el acceso a becas de Agencia o cargos docentes, entre otras, se producen en el marco de la producción y reproducción de esas redes sociales. Así como lo explican Chen, McAlpine y Amundsen (2015) en su trabajo sobre experiencias posdoctorales, las trayectorias están ligadas a contextos más amplios de la vida de las personas, en ellas pueden identificarse tres aspectos de la actividad laboral: la intelectual, las instituciones y las redes. Se podría decir que parte del trabajo de quienes quieren desarrollarse en el campo académico y de las ciencias sociales como investigadores involucra desde el propio trabajo de investigación, su divulgación –en informes, revistas, libros, congresos, etc.–, labores burocráticas y/o administrativas –pertinente a sus estudios, proyectos, asistencia al director/a, etc.– y la elaboración de una agenda de contactos que le permitan mantenerse al tanto de las convocatorias, eventos, puestos laborales, becas, así como para tener visibilidad y reconocimiento.

Como recoge Stehli (2020) los gobiernos kirchneristas han llevado a cabo iniciativas que han tenido una valoración positiva por parte de actores vinculados al ámbito científico y tecnológico, ya que se consideraba que el propósito era el de jerarquizar al sector científico a través de las inversiones realizadas. En esta dirección las becas doctorales y posdoctorales aumentaron, así como los ingresos a CIC de CONICET. Quienes lograron consolidarse como investigadores CONICET vieron una gran oportunidad de estabilidad laboral a largo plazo. Por su parte, quienes lograban obtener una beca doctoral o posdoctoral proyectaban un futuro acorde con el contexto de apertura que estaban viviendo.

Sin embargo, el gobierno cambió en el año 2015 (fue electa una coalición denominada Cambiemos, 2015-2019) y con ello se vieron afectadas las políticas referidas al campo científico y tecnológico (Stefani, 2016). A

partir de entonces, comenzó a generarse un conflicto por la cantidad de postulaciones a CIC como consecuencia del incremento de becas doctorales y doctores que apostaban a la investigación ante la apertura de ingreso de años previos y el recorte en los accesos, además de problemas de índole administrativo por la necesidad de una mayor estructura por una planta tan numerosa.

Algunos datos del relevamiento realizado por la Dirección Nacional de Información Científica, del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Mincyt, 2021), muestran que la inversión en I+D en relación con el PIB pasó de 62% en 2015 a 56% los dos años siguientes, 50% en 2018 y 46% en 2019. Esto generó un contexto desalentador donde aumentaron los casos de quienes no pudieron acceder a CIC tras destinar más de cinco años a formarse y lograr los requisitos que se pensaban como necesarios para el ingreso, así como también muchos proyectos quedaron sin financiamiento. La pregunta por las posibilidades de inserción laboral se volvió más acuciante y fue motor de los reclamos de doctores e investigadores que ocuparon el escenario público en aquel entonces (Román, 2017). Esta situación resignificó la trayectoria de quienes aspiran a ser investigadores académicos, donde se pensaba que una beca abría las puertas a un futuro laboral estable, ya que permitía ocuparse exclusivamente en prepararse para ello, ahora la inestabilidad y la incertidumbre obligaba a repensar la inserción laboral de quienes se doctoran. Los posdoctorados aparecieron como respuesta a corto plazo, ofreciendo a estas personas dos años más de beca para profundizar sobre sus investigaciones y, sobre todo, generar antecedentes que les permitan competir por un puesto como investigadores en la planta del CONICET.

Trayectorias hacia la inserción laboral

Como he explicado en un comienzo, este trabajo busca aportar al análisis de la inserción laboral de doctores en ciencias sociales en Argentina, tratando de comprender la experiencia biográfica de los protagonistas. Es decir, cómo significan aquello que vivieron y viven en relación con su formación doctoral y el ejercicio de la profesión en el contexto que ya se ha podido desarrollar en el anterior apartado. Para ello, se han seleccionado tres casos que sirvieran representativamente para el objetivo de este trabajo. Es necesario aclarar que los nombres reales fueron sustituidos por otros ficticios con el fin de preservar el anonimato de los interlocutores.

El desarrollo del análisis se hará a través de la puesta en diálogo de los actores en relación con diferentes aspectos de sus trayectorias que pueden verse reflejados en la tabla 1: la decisión de hacer un doctorado, tener hijos en el transcurso de la formación doctoral, la experiencia como becario, qué implicó obtener el título de doctor, la producción de antecedentes, su participación dentro del sistema académico y, por último, las condiciones laborales con las que actualmente se encuentran.

TABLA 1

Datos sociodemográficos y de formación doctoral de los casos entrevistados y analizados para este artículo

Nombre	Género	Edad	Hijos/as durante el doctorado	Año de graduación	Disciplina	Institución	Becas
Alberto	M	40	Sí	2017	Sociología	UNSAM	Finalización y posdoctoral
Carla	F	50	Sí	2014	Geografía	UNLP	No
Laura	F	38	No	2018	Demografía	UNC	Doctoral y posdoctoral

UNSAM: Universidad Nacional de General San Martín; UNLP: Universidad Nacional de La Plata; UNC: Universidad Nacional de Córdoba.

Fuente: elaboración propia.

Alberto estudió la licenciatura en Sociología en la Universidad de Buenos Aires, al egresar tenía intenciones de hacer carrera académica y realizar actividades vinculadas con la investigación pero, en su caso, no contar con una beca y, por ende, el tiempo suficiente para ello, se convirtió en un obstáculo. Como declaró: “La dinámica de los grupos de trabajo requiere de una temporalidad horaria que uno no tiene y ahí es re excluyente. Los directores te terminan excluyendo porque saben que no pueden contar con tu completa disponibilidad”. La oportunidad de estudiar un doctorado y pensar en un futuro laboral como investigador se presentó en 2011, cuando se abrió el doctorado en Sociología en el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad de San Martín (UNSAM), momento

en el que contaba con un trabajo estable y la posibilidad de compatibilizarlo. En un comienzo, Alberto cuenta que no pudo optar por una beca doctoral por su falta de antecedentes académicos, “en realidad mi director me incita para que me presente, yo me presento a la primera y no me sale. Claramente porque no tenía el promedio indicado para que salga la beca, no tenía publicación, no tenía nada, era todo muy *outsider*”.

Con el tiempo y el avance de su investigación, logró obtener beca de dos años para la finalización del doctorado. Estratégicamente, ante la falta de garantías de oportunidades laborales futuras, no renunció al empleo que en aquel entonces desarrollaba en un programa de protección a testigos como asesor en Derechos Humanos en el Ministerio de Justicia; pidió una licencia por los años que duraba la beca. Al recordar esos dos años confiesa que el resultado de su tesis fue acorde al contexto que lo acompañaba en aquel entonces, donde el foco no estuvo tanto en la calidad sino en los tiempos disponibles para realizarla: “Uno piensa que es un montón, pero no fue nada porque encima me tuve que apurar para escribir la tesis porque se me caían los cinco años de doctorado, me presionaba mi director, el doctorado, el campo y que en el medio fui papá”.

Ante la pregunta sobre qué le aportó el doctorado, Alberto lo significó en términos de oportunidad, algo que en su caso se le había truncado por la falta de disponibilidad y recursos:

Investigué, me formé como investigador, me siento investigador, no sé si voy a laburar toda mi vida de investigador, no porque no quiera, sino porque las posibilidades que se abren son muy estrechas y el ser en cierta forma un *outsider* de la academia, e ir viendo si tengo o no beca y competir con las estructuras de la academia tiende a ser muy difícil.

Una vez egresado se enfrentó una vez más a la imposibilidad para obtener una beca, la de finalización le había servido para poder terminar de producir la tesis y doctorarse, pero no para generar los antecedentes suficientes para la beca posdoctoral. Alberto, en su vuelta a su puesto en el Ministerio de Justicia, puso su energía en publicar y generar antecedentes para poder volver a postularse, lo cual logró con éxito. En la entrevista mostró indignación con que estos requisitos sean indispensables y a la vez difíciles de cumplir, “cada evaluación tarda un año y capaz ni siquiera es positiva [...] ya no sabes de dónde sacas lo que escribís, no sabes hasta dónde te

copiaste, hasta donde te autoplagiaste, no sabes lo que dijiste porque ya lo dijiste tantas veces...”. Considera que las trayectorias académicas corresponden con las historias de vida de cada persona, de modo tal que, al competir en concursos por becas o puestos de trabajo la desigualdad aparece, “hay pibes de 28 años que tienen publicados veinte artículos, y son bilingües e hicieron un máster en Inglaterra, en Francia, en Estados Unidos, y yo hice dos carreras acá, tardé diez años en una, y me quedó un promedio espantoso”. Esta forma de percibir el sistema académico le permite explicar su propia trayectoria y su situación frente a la falta de garantías laborales a corto y largo plazos. Sostiene con contundencia de que no es una cuestión de elección sino de posibilidades: “La evaluación se maneja en términos tan rígidos que vos no estás evaluando la capacidad del investigador sino lo que produjo, ¿qué mérito puede tener un pibe que nació en la villa de misiones?, ¿cómo lo evalúan?”. La solución para Alberto está en las universidades a través de una formación que anticipe y contemple esta necesidad de generar antecedentes, y convirtiéndose en agentes de absorción de mano de obra.

En el caso de Laura, ella había estudiado una licenciatura en Estadística en la Universidad de Rosario, recuerda que fue descubriendo que le gustaba lo social al vincularse con la investigación en aquel entonces. “Estaba enojada con la estadística y su falta de compromiso con lo social. En la carrera no tenemos metodología de la investigación, por lo que todavía hay una idea de neutralidad de la ciencia”, contó que su elección fue por el doctorado en Demografía de la Universidad Nacional de Córdoba. Es por ello que muestra orgullo al mencionar que es la primera investigadora de CONICET en la rama de estadística, lo cual generó una puerta de entrada desde la demografía. A la hora de narrar la forma en la que transitó su formación, tanto de licenciatura como doctoral, remarca que su vocación por la escritura y la investigación junto con su carácter disciplinado la ayudaron a la tesis sin complicaciones y en buen tiempo. Reconoce que el hecho de vivir sola, no tener pareja ni hijos lo encuentra como una ventaja a la hora de haber podido hacer la trayectoria. Igualmente, al doctorarse dice darse cuenta de que los tiempos que marca el sistema académico son cortos en relación con los que un investigador necesita para desarrollarse, “recién ahora pienso que uno empieza a madurar cierto tipo de pensamiento”.

Laura significa su experiencia como becaria con una gran tensión entre la consideración de una posición de privilegio y la crítica a los estipen-

dios bajos, la cláusula de dedicación exclusiva que imposibilita ejercer la profesión paralelamente y contar con mayores ingresos y experiencias profesionales al margen de la formación. Para ella, el doctorado y la investigación incidieron en su forma de enseñar como docente, “la universidad y el CONICET tendrían que ser lo mismo prácticamente, porque sos docente de otra manera cuando vos tenés que estar continuamente investigando”, explicó.

Carla había decidido hacer el doctorado en la Universidad de Buenos Aires, pero por recomendaciones de su director optó por realizarlo en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), donde había realizado sus estudios universitarios previos. No obtuvo beca ni financiamiento, pero al tener un cargo docente en dicha universidad pudo realizarlo sin costo, este hecho para ella fue “la posibilidad de terminarlo”. La decisión de permanecer en la UNLP está vinculada a la existencia de una idea de pertenencia institucional, donde las universidades priorizan, valoran y consideran a sus graduados a la hora de otorgar becas y cargos docentes o en investigación. Por ello, Carla eligió su doctorado conociendo esas ventajas y buscando tener un futuro laboral lo más garantizado posible. La cuestión generacional en su caso emerge al relatar el contexto en el que ella toma la decisión de realizar su formación doctoral:

Yo estuve en una capa intermedia donde mis directores eran de los que consideraban que el doctorado era lo último que se hacía antes de jubilarse, ¿hoy qué es lo que te dicen? Apenas que terminas la licenciatura metete en un doctorado y hacelo. Yo estuve en el medio de esas dos cosas, tenía un tirón de un lado que me decía: ‘no, no sé si estás preparada’, del otro que me decía ‘bueno, ya tenés que hacerlo’.

Su decisión recaía en el hecho de que era su posibilidad de seguir investigando, aunque sea a lo largo de su trayectoria formativa. Para Carla la duración del doctorado podría haber sido menor, aunque cumplió con el plazo estipulado de cinco años, pero la maternidad y la necesidad de trabajar dificultaron los tiempos. Considera que el título le abrió la puerta a “un mundo diferente”, la habilitó para dirigir proyectos, tener personas a cargo para formar, ocupar otro lugar dentro de la docencia universitaria, ser profesora titular, entender otras realidades, entre otras cuestiones que fueron destacadas. Su trayectoria dentro de la misma institución, la

ayudó a insertarse laboralmente, tejer vínculos y hacer carrera como docente e investigadora. No logró acceder a CIC por una cuestión de edad y competencia frente a personas con mayor trayectoria y más jóvenes. Sin embargo, esto no es interpretado por ella como un problema porque tenía un cargo como investigadora en la UNLP, pero sí que manifiesta, al igual que Alberto, que la edad es un elemento clave en las posibilidades de acceso a determinados circuitos académicos.

Ni Alberto ni Carla evalúan su experiencia de paternidad y maternidad como un hecho incompatible con sus estudios doctorales, más bien consideran que fue un factor que los llevó a organizarse y ser más disciplinados. Por su parte, Alberto dice haber encontrado en su condición como becario una ventaja hacia su paternidad, ya que le permitía disponer de su tiempo y adaptar sus horarios de forma tal que pudiera estar presente y acompañar a su pareja al nacer el bebé sin descuidar sus estudios. Al narrar su experiencia ante el nacimiento de su hija, destaca el haber podido ayudar a que su pareja no abandonara todas sus actividades, poder ser parte del proceso. Carla coincide en que tener el apoyo de la pareja resultó fundamental, de hecho, el primer año lo dedicó a su maternidad y adaptó luego los tiempos de trabajo para llegar a sus objetivos. A su vez, Alberto identifica la paternidad como una “motivación para no darte por vencido” y “consagrar tu carrera”. Igualmente, enfatiza en que existe “diferencia de lo que es investigar siendo hombre y siendo padre, que siendo mujer y siendo madre, para mí es una diferencia que es totalmente clara, hay cosas que no podés reemplazar”.

Para las entrevistadas conocer las reglas del juego académico de antemano y poder seguirlos, “es lo primero que te enseñan si querés seguir en investigación”. Laura tuvo como guía a su directora, quien le advirtió desde un comienzo de la necesidad de hacer publicaciones periódicas. Durante el doctorado la estrategia de ambas fue participar lo máximo posible de eventos académicos y realizar publicaciones. Particularmente, Laura manifestó disconformidad con la exigencia de productividad y confiesa ir a terapia para poder mantenerse dentro del sistema, “es parte fundamental de sobrevivir en un mundo que es un poco hipócrita de alguna manera, porque vos sabes que hay una carrera por publicar que muchas veces no se condice con un avance o con una cosa disruptiva”. Para ella, se trata de “un modelo que si lo seguís al pie de la letra te destruye, creo que muy poca gente puede seguir ese nivel de publicación”. Doctorarse supuso

des-romantizar el mundo académico, y las expectativas que tenía acerca de lo que era ser investigadora, “un mundo que me parece meritocrático y capitalista y neoliberal”, denunció decepcionada. Esto no fue motivo para renunciar ser parte de CONICET como investigadora, más bien se resignificó, “empecé a sentirme con la posibilidad de que yo podía hacer algo desde ese lugar”, explicó.

El miedo por la posibilidad de no encontrar oportunidades en el mundo académico es un hecho que declaran todas las personas entrevistadas. A lo largo de sus trayectorias aparece con fuerza la necesidad de elaborar estrategias de cara a esa posibilidad. Como dijo Alberto:

A veces pienso, si no me sale el acceso a Carrera de Investigador Científico me quedo con dos cargos docentes que, bueno, cobro diez años de antigüedad y el doctorado, no es el básico, pero no me alcanza ni para la mitad, ¿qué chance me doy? Un año, una convocatoria, si no salgo, bueno, ya está, ¿y tu vida académica? Una vez la tuve, fue un oasis en el desierto y una vez fui investigador y listo, ahora soy investigador retirado. Eso lo pensás mucho.

Laura recuerda haber atravesado por la misma situación entre sus postulaciones y la publicación de los resultados. Ese lapso es habitado con inseguridad ante la falta de garantías y el miedo ante la posibilidad de una carrera frustrada. Esta situación los lleva a tener que evaluar ellos mismos constantemente las decisiones que van tomando.

Alberto analiza las opciones laborales alternativas y se compara con doctores de otras disciplinas, piensa en casos como los de quienes estudiaron Derecho, por ejemplo, que cuentan con la posibilidad de ejercer en el sector privado, para empresas o particulares. Las diferencias disciplinares aparecen remarcadas en este aspecto. Esto es, las oportunidades laborales no son vistas como las mismas aun siendo doctores de la misma rama de estudio: las ciencias sociales. Laura, al hablar sobre sus condiciones laborales, confiesa realizar consultorías al sector privado en determinadas ocasiones con el objetivo de contar con un plus salarial. Aun así, ella no considera trabajar en empresas, tan solo parece como un recurso alternativo ante necesidades económicas puntuales, y sigue apostando por el mundo académico: “Nunca me arrepentí de decir que no, estoy totalmente conforme con el camino que hice hasta ahora. En el laburo que tuve en el estudio jurídico, sentía que se moría el alma. En este momento mi alma está viva”.

En cuanto a los trabajos vinculados con espacios estatales, Alberto los considera con poco entusiasmo por su propia experiencia en el Ministerio de Justicia, ya que los cambios de gobierno generan contextos laborales poco estables y muchas veces se tornan en ambientes de mucha hostilidad e inestabilidad. Para él, la beca posdoctoral pierde sentido si el acceso a CIC queda trunco, significa su carrera en tanto sus proyecciones se concreten, en caso contrario, se trata de una apuesta en vano donde parece que la titulación carece de aportes para otros ámbitos:

La expectativa siempre las tenés, porque si no yo no esperarí vivir de la investigación para la investigación y con la investigación, me hubiera quedado donde estaba, tranquilo, si querés ganando más guita, porque es así, la ciencia no nos deja plata, por lo menos la que hacemos acá en Argentina. Dejé de lado amigos, salidas, dejé de hacer un montón de cosas, tiempo de ocio. Y sí las volvería a dejar por la carrera.

De tal modo, Alberto confiesa que su objetivo durante el posdoctorado no es tan solo llevar a cabo el proyecto presentado sino, además y sobre todo, cobrar visibilidad, “meterme un poco en la academia, que sepan quién soy, porque te das cuenta que darte a conocer es lo que te hace que te inviten a una mesa, a evaluar en un dossier... y eso te va abriendo puertas”. Mientras tanto trabaja como docente en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en ambas declara tener malas condiciones de trabajo, “sobre todo en la UBA”, destaca.

Al preguntarle sobre su trabajo actual a Carla, hace un repaso sin pausa de todos los cargos que ocupa: docente titular con dedicación semi-exclusiva en la UNLP, investigadora categoría tres dentro del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, docente de escuela media, además de los proyectos de investigación que dirige y su participación en el convenio con la Universidad de Bretaña Occidental, donde desarrollan investigaciones conjuntas. En su caso, ser doctora le habilitó diversas oportunidades laborales, de las que es parte no solo por una cuestión salarial sino motivacional. Describe sus trabajos con orgullo, ya que a través de ellos expone su vocación como investigadora y el reconocimiento y el valor de su trayectoria. A diferencia de la crítica que hace Alberto, para Carla las oportunidades y los logros van de la mano del esfuerzo y la dedicación destinada a la investigación, siempre fruto de una pulsión aparentemente

vocacional por la disciplina en la que se desempeñan. De hecho, el único aspecto del sistema por el que mostró descontento es la falta de reconocimiento de méritos en el sistema educativo:

Yo soy doctora con trayectoria internacional, tengo publicaciones en el extranjero en diferentes idiomas y en la educación no lo consideran, puede venir un maestro y sacarme el cargo. Tengo esa disyuntiva que me da mucha bronca, de que no valoren a la persona que está enseñando en la escuela media.

Un aspecto que atraviesa a todos es que, a pesar de todas las cuestiones negativas que manifiestan a lo largo de las entrevistas acerca del sistema en el que están insertos o las condiciones bajo las cuales trabajan, es la importancia que subyace en el poder concretar sus expectativas desarrollándose como investigadores o docentes. Carla, después de su crítica a la falta de reconocimiento que siente que le corresponde, aclaró que ama lo que hace, “no me arrepiento de nada de todo el camino que hice”. La percepción de Laura al hablar de sus condiciones laborales recuerda al ensayo de Zafra (2017) sobre la encrucijada en la que entusiastas se encuentran:

Donde principalmente falta yo creo que tiene que ver con esta concepción de la forma de hacer ciencia, que no se consideran trabajadores, como que hay una especie de mandato divino de ser científicos que nos separa del resto de la humanidad. Porque no hay una conciencia de clase en los mismos investigadores, para mí. Me parece que tendríamos que ganar mejor, pero al mismo tiempo estoy absorbida por este sistema que me genera como una culpa como si yo fuera una afortunada.

Por su parte, Laura sí accedió a CIC y muestra gran alegría al notificar este logro reciente. Su entusiasmo responde en gran medida a haber logrado cumplir con sus proyecciones en un contexto donde es cada vez más difícil hacerlo, por falta de financiamiento y recortes en los ingresos a CONICET. La apuesta por una larga trayectoria formativa y el esfuerzo por producir antecedentes necesarios cobraban sentido. Para Laura ser investigadora CONICET:

Es demasiado para lo que yo esperaba, hacer lo que me gusta, y encontrar una disciplina que me guste. De las pocas cosas que puedo planificar en mi

vida, puedo planificar esto y tengo el camino, tengo mucho por hacer. Pero es duro, son cinco postulaciones que me las pasaba pensando en si iba a quedar y replanteándome qué haría. Como que no hay otros caminos para hacer investigación como este.

En los tres casos resulta interesante apreciar que hablar de inserción laboral parece remitir indudablemente a la posibilidad de ocupar cargos como investigadores y lograr así consolidarse como aquello por lo que apostaron a la hora de formarse. Sin embargo, la docencia es un trabajo que está presente en todos los casos y que aparece naturalizado como parte del proceso, como algo que se ha de hacer. La inserción laboral como docentes transcurre a lo largo de la formación, la búsqueda de estos cargos responde a la necesidad de asegurar al menos un puesto de trabajo que esté vinculado con la universidad y el mundo académico, en todos los casos aparece como una opción alternativa ante la imposibilidad de acceso a CIC. Estos cargos les aportan antecedentes de cara a las evaluaciones, les permiten generar vínculos profesionales e institucionales y los mantiene conectados con el mundo laboral, generando ingresos y aportes, mientras se desarrollan como estudiantes o becarios. Laura, al doctorarse, siente haber resignificado su rol como docente:

No sé si en algún momento mi aporte puede llegar a ser algo disruptivo. Es acumulativo, colectivo. Antes yo despreciaba la docencia, era algo que yo hacía por lo que el cargo supone y hoy en día hay como una retroalimentación. La docencia es re linda porque veo cuando las chicas y los chicos me dicen que encontraron acá un lugar donde pueden plantear las cosas desde diferente.

Parece existir una cadena de reciprocidad dentro del mundo académico, donde las trayectorias inciden en la forma en la que ejercen su trabajo. Como resaltaron Laura y Carla, desde su rol ya como doctoras, investigadoras y además docentes, procuran retribuir al campo a través de prácticas que ayuden a becarios o personas que se encuentren en escalafones más bajos, así como ellas lo estuvieron. Es por esto que los directores aparecen significados como fundamentales en el proceso hacia la inserción laboral: son aquellas personas ya habilitadas para facilitarles no solo los recursos necesarios para la investigación sino la *expertise* dentro del ámbito académico, las estrategias y el acceso a determinados circuitos donde se

desarrollan prácticas profesionales, como jornadas, congresos, concursos docentes, equipos de investigación, intercambios con investigadores en el extranjero, etcétera.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo busqué reconstruir, a través de diversos autores, el escenario ante el cual doctores buscan insertarse profesionalmente, haciendo un repaso por el contexto de crecimiento de los posgrados, becas doctorales e ingreso a Carrera de Investigador y el surgimiento de las becas posdoctorales como respuesta a la desocupación de aquellos doctores que no lograban acceder a cargos como investigadores en CONICET o universidades nacionales. La falta de inversión y presupuesto destinado al campo científico y tecnológico trajo consigo el agrupamiento y la movilización de investigadores y becarios que demandan mejores condiciones de trabajo y garantías laborales como investigadores.

Frente a esta convulsa realidad, donde pareciera que el CONICET no fuera la mejor oportunidad laboral para alguien que destina al menos diez años en formarse y producir antecedentes suficientes para competir frente a un cargo, quienes se doctoran siguen apostando por dicha salida, elaboran estrategias para lograr cumplir sus expectativas y reclaman garantías de acceso.

En esta línea, los casos planteados permiten ver la tensión existente entre relatos que abordan de forma crítica el proceso que atraviesan al buscar insertarse en el mundo académico y la persistencia y sacrificio por acceder a un cargo como investigadores en el CONICET, aun siendo conscientes de las condiciones laborales a las que se someten. Es verdad que en los últimos años en Argentina los investigadores al movilizarse pusieron sobre la mesa el debate acerca de su condición como trabajadores y el valor de lo que hacen. Sin embargo, coincidiendo con el escrito de Zafra, sigue pensándose el trabajo académico como una labor vocacional, donde quienes acceden siguen sintiéndose privilegiados y en deuda con sus mentores, donde el ascenso supone retribución y la cadena neoliberal de hiperproductividad y de pagos simbólicos no cesan.

En la primera parte he intentado mostrar que los contextos narrados por los interlocutores se presentan como dinámicos y los sentidos otorgados a la carrera científica fueron mutando en relación con las posibilidades de acceso y la valorización del trabajo. En muchos casos hacer un doctorado era la consagración de una carrera profesional y en otros suponía comenzar

una trayectoria académica hacia un futuro como investigador/a. De este modo, se entiende que las expectativas y los sentidos que construyen sobre su formación e inserción laboral dependen también de estos contextos en los que están insertos, además de las historias biográficas particulares.

Los actores van desarrollando estrategias de cara a lograr consolidarse como investigadores, sea en una universidad o en el CONICET. En este punto aparece la importancia de aprender a moverse por circuitos que les permitan tejer redes y elaborar trayectorias válidas para lograr sus objetivos, como puede ser un trabajo estable dentro del mundo académico o el reconocimiento de sus investigaciones. Estas trayectorias entrecruzan actividades que aparecen como propias del mundo académico como las publicaciones, participación en eventos académicos como congresos, integrar equipos de investigación o contar con al menos un cargo docente. Sin embargo, a través de los relatos de los entrevistados se manifiesta que las diferencias disciplinares hacen que los esfuerzos, las oportunidades y las exigencias varíen dependiendo de las particularidades disciplinares además de los objetivos personales respecto de la profesión. Por ejemplo, siendo Laura de las pocas personas en estadística que se dedica a la investigación, se encuentra con un campo menos competitivo y de mayores oportunidades. Aunque, a su vez, haya tenido que justificar con mayor esfuerzo su trabajo dentro de una disciplina que persigue la neutralidad y la rigidez cuantitativa. Por otro lado, Alberto, desde la sociología se enfrenta a un escenario mucho más competitivo por la cantidad de personas que aspiran al mismo objetivo laboral, y donde además la edad es un factor que también entra en juego. En su caso, no haber podido estar siempre dedicado a la producción de méritos para sus evaluaciones, hizo que no pudiera acceder a becas para sus estudios doctorales o retrasó su acceso a la beca posdoctoral.

Las elecciones del doctorado en los casos presentados no estuvieron vinculadas a una cuestión de prestigio o reconocimiento sino a las necesidades del doctorando de cara a lograr titularse y las oportunidades que dicha institución le facilitaban. Como puede verse en el caso de Carla al elegir estudiar el doctorado en la UNLP por las posibilidades laborales y económicas que le brindaban hacer toda su trayectoria formativa en la misma institución. Por su parte, Alberto encontró en la UNSAM un doctorado que por sus características y organización le permitían compatibilizarlo con su trabajo. A lo largo de la consolidación de sus carreras la docencia es una labor que aparece como deseada, aunque sea a modo estratégico. Sin

embargo, al hablar sobre expectativas laborales o proyecciones futuras, la investigación es lo que subyace y se destaca como ejercicio profesional más valorado en muchas de las entrevistas realizadas. Todos los entrevistados remarcan que el doctorado supuso una transformación en el desempeño como docentes y en sus condiciones laborales en la universidad. Carla destacó este punto a la hora de valorar su formación doctoral. El título en sí opera como habilitante, ya que les permite integrar proyectos de investigación como directores, ser evaluadores, dirigir tesis, ascender en los cargos docentes, entre otras cuestiones.

Las trayectorias de quienes deciden realizar un doctorado no siempre están atravesadas por proyecciones acerca del futuro laboral cercano, es más, en casos donde esto sí sucede existe un amplio espectro de posibilidades consideradas. Esto tiene mucho que ver con la inestabilidad e incertidumbre que existe en torno a la inserción laboral de doctores en ciencias sociales. Muchas de las personas que optan por hacer estudios doctorales han buscado responder la pregunta acerca de qué es lo que van a hacer una vez que se titulen y en el largo y arduo proceso de la escritura de la tesis para tal fin, se han preguntado también para qué doctorarse, llegando a reafirmar su elección o para dar fin a ese recorrido.

En los relatos de los entrevistados, el sistema académico aparece como algo abstracto y complejo, que los somete y ordena mediante reglas y normas que deben aprender a interpretar y que, en algunos casos, resulta difícil seguir, como muestra Alberto, pero que a la vez es una espiral en la que ellos mismos producen, reproducen y mantienen, al intentar alcanzar sus metas y mediante un sentimiento de reciprocidad.

En un contexto de tanta dinamicidad e inestabilidad hay ciertos elementos que los doctores buscan y conservan como tesoros garantes de un futuro un poco menos azaroso. Consiste en un proceso donde no solo ellos son evaluados constantemente, como escribe Beigel (2015), sino que ellos mismos evalúan en cada una de las etapas y cada decisión que toman, desde si postularse o no a una beca, aceptar un cargo docente o dónde y cuánto publicar al año. Buscan transitar caminos los más certeros posibles hacia los fines buscados, seminarios que enriquezcan sus investigaciones o que faciliten una cursada rápida, directores prestigiosos o más compañeros y si hay una evaluación que subyace frente al resto es que el esfuerzo destinado conlleva recompensa de algún tipo. Podemos encontrar diversidad no solo en sus trayectorias sino también en

las formas de conjugar el empleo, de asumir cargos o responsabilidades, de ejercer la profesión en el campo, de dirigir proyectos o vincularse con otros agentes. De modo que quienes se doctoran se van insertando laboralmente desde sus primeros cargos docentes durante su formación hasta aquellos espacios de los que van siendo parte por su vinculación con el mundo académico. Podemos encontrar que son tanto doctores, directores, docentes, investigadores como evaluadores, y que están atravesados por políticas públicas, universitarias, leyes laborales, agrupaciones sindicales o regulaciones internacionales. En sus relatos el ingreso económico no es el aspecto primordial que moviliza sus carreras sino la búsqueda de estabilidad laboral que les permitan desarrollarse dentro de la profesión en la que se formaron. Es decir, los doctores buscan consolidarse en un ámbito que les produce satisfacción y placer, donde se sienten valorizados y encuentran un sentido cultural, social y/político a lo que hacen.

Poner el foco sobre las experiencias de los entrevistados permite comprender que el entusiasta analizado por Zafra puede ser retratado de otra manera. Y es que son ellos mismos también quienes ponen en evaluación constante al sistema académico y examinan continuamente las condiciones bajo las cuales producen, elaboran estrategias para optimizarlas, hacen reclamos, y generan espacios de producción colectivos. Es decir, los doctores tienen agencia y en su capacidad crítica y reflexiva también deciden y accionan. Con ello no quiero decir que el entusiasmo no exista, ni la precarización o la neoliberalización del sistema académico y científico, sino que es necesario atender también a cómo los propios actores trabajan individual y colectivamente al respecto.

Notas

¹ Tomo de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) la definición de ciencias sociales como rama de estudio que integra las disciplinas: ciencias de la información y de la comunicación, ciencias políticas, relaciones internacionales y diplomacia, demografía y geografía, derecho, economía y administración, relaciones institucionales y humanas, sociología, antropología y servicio social, y otras. Resulta pertinente mencionar que analizar “las ciencias sociales” no está exenta de complejidades debido a las propias particularidades de cada disciplina, su desarrollo en el

país y la existencia de subdisciplinas que la integran.

² Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) 2016-1156: “La inserción laboral de los doctores de reciente formación en el área de ciencias sociales en Argentina. Tendencias, vacancias y oportunidades”. Director: Dr. Martín Unzué. Lugar de trabajo: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Periodo: 2018-2021

³ Se obtuvieron 823 respuestas completas. Algunos análisis sobre las mismas pueden encontrarse en Emiliozzi (2020), Unzué y Rovelli (2020) y Unzué (2020).

Referencias

- Araujo, Sonia (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*, colección Éntasis, La Plata: Ediciones Al Margen.
- Ardèvol, Elisenda; Bertram, Marta; Callen, Blanca y Pérez Carmen (2003). “Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea”, *Athenea Digital*, núm. 3, pp. 72-92. DOI: 10.5565/rev/athenead/v1n3.67 (consultado: 04 de mayo de 2021).
- Arfuch, Leonor (2008). *El espacio biográfico*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beigel, María Fernanda (2015). “Culturas [evaluativas] alteradas”, *Política Universitaria*, núm. 2, pp. 11-21. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/43518>
- Chen, Shushua; McAlpine, Lynn y Amundsen, Cheryl (2015). “Postdoctoral positions as preparation for desired careers: a narrative approach to understanding postdoctoral experience”, *Higher Education Research & Development*, vol. 34, núm. 6, pp. 1-14. DOI: 10.1080/07294360.2015.1024633 (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Coraggio, José Luis (2003) “La crisis y las universidades públicas en Argentina”, en M. Mollis (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 109-123. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109010429/mollis.pdf> (consultado: 04 de mayo de 2021).
- Dávila, Mabel (2011). “Posgrados académicos y profesionales. La discusión actual en Argentina y Brasil”, ponencia presentada en el IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 16 y 17 de junio. Disponible en: <https://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab76.pdf> (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Delfino, Andrea y Panaia, Marta (2019). *El estallido del tiempo, de la formación al trabajo y el empleo*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Emiliozzi, Sergio (2013). “Políticas para la formación de recursos humanos calificados en Argentina y Brasil”, en M. Unzué y S. Emiliozzi, S. (comps.) *Universidad y políticas públicas - ¿en busca del tiempo perdido?: Argentina y Brasil en perspectiva comparada*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, pp. 117-141.
- Emiliozzi, Sergio (2015). “Tendencias mundiales en la formación e inserción de recursos humanos altamente calificados”, *Revista Sociedad*, núm. 34, pp. 39-71. Disponible en <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2016/03/REVISTA-ENTERA-WEB.pdf> (consulta: 4 de mayo de 2021).
- Emiliozzi, Sergio (2020). “Los/as doctores/as en ciencias sociales en Argentina: un análisis de sus trayectorias formativas”, *Argumentos. Revista de Crítica Social*, núm. 22, pp. 179-212. Disponible en <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/issue/view/574> (Consulta: 4 de mayo de 2021)
- Fernández Fastuca, Lorena (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Ganga-Contreras, Francisco; Paredes Buzeta, Lorena y Pedraja-Rejas, Liliana (2015). “Importancia de las publicaciones académicas: algunos problemas y recomendaciones

- a tener en cuenta”. *Idesia*, vol. 33, núm. 4, pp. 111-119. DOI: 10.4067/S0718-34292015000400014 (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Gargano, Cecilia (2017). “Privatización de la ciencia argentina. Trayectorias y resistencias”. *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, vol. 5, pp. 25-33. Disponible en <http://revistabordes.com.ar/privatizacion-de-la-ciencia-argentina/> (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Kornblit, Ana Lía (2003). “El referato revisitado”, *Sociedad*, núm. 22, pp. 253-261. Disponible en: http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/Sociedad_22.pdf (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Longoni, Ana (2003). “Mundo referato”, *Sociedad*, núm. 22, pp. 263-266. Disponible en http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/Sociedad_22.pdf (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Meccia, Ernesto (coord.) (2020). *Biografías y sociedad: métodos y perspectivas*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional del Litoral/Eudeba. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5515/biografiasociedad.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado: 4 de mayo de 2021).
- Mincyt (2021). *Indicadores de Ciencia, Tecnología e Innovación*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/indicadorescti/inversion> (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Román, Valeria (2017). “Argentina’s researchers occupy science ministry”, *Nature*, pp. 1-2. DOI: 10.1038/nature.2017.21242 (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Rubilar, Gabriela (2017). “Narrativas y enfoque biográfico. Usos, alcances y desafíos para la investigación interdisciplinaria”, *Enfermería y Cuidados Humanizados*, vol. 6, núm. esp., pp. 34-40. DOI: 10.22235/ECH.V6IESPECIAL.1453 (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Ruiz Méndez, María del Rocío y Aguirre Aguilar, Genaro (2015). “Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus implicaciones”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 21, núm. 41, pp. 67-96. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5175390> (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Sábato, Jorge y Mackenzie, Michael (1982). *La producción de tecnología. Autónoma o transnacional*, Ciudad de México: Nueva Imagen.
- Stefani, Fernando (2016). “Magnitud y consecuencias del recorte presupuestario del Mincyt en comparación con 2016”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Bionanociencias/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Disponible en: <http://www.nano.df.uba.ar/wordpress/wp-content/uploads/Magnitud-y-Consecuencias-del-recorte-al-MINCYT-con-respecto-a-2016.pdf> (Consultado: a4 de mayo de 2021).
- Stehli, Melania (2020). “La emergencia de la Asamblea de Ciencia y Técnica de Santa Fe. Creencias y narrativas sobre el sistema científico argentino en la disputa de diciembre de 2016”, *Argumentos. Revista de Crítica Social*, núm. 22, pp. 213-252. Disponible en <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/6013/4935> (consultado: 4 de mayo de 2021).

- Unzué, Martín (2011). “Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina”, *Sociedad*, núms. 29-30, pp. 127-148. https://www.academia.edu/9768108/Claroscuros_del_desarrollo_de_los_posgrados_en_Argentina_Revista_Sociedad_2011_ (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Unzué, Martín (2017). “La política de fomento a la formación de doctores y la docencia universitaria en Argentina: algunas tensiones no resueltas”, *Revista Internacional de Educação Superior*, vol. 3, núm. 1, pp. 150-166. DOI: 10.22348/riesup.v3i1i.7724 (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Unzué, Martín (2020). “Trayectorias y formación de doctores en ciencias sociales en Argentina”, en D. Baranger, F. Beigel, y J. Piovani, J. (comps.), *Las ciencias sociales en la Argentina contemporánea*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Unzué, Martín y Rovelli, Laura (2020). “Expectativas laborales, movilidad e inserción de personas doctoradas en ciencias sociales de reciente graduación en Argentina”, *Pensamiento Universitario*, núm. 19, pp. 38-51. Disponible en: <http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2020/09/01/expectativas-laborales-movilidad-e-insercion-de-personas-recientemente-doctoradas-en-el-area-de-ciencias-sociales-en-argentina/> (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Vessuri, Hebe (comp.) (1995). *La academia va al mercado. Relaciones de científicos académicos con clientes externos*, Caracas: Fondo Editorial Fintec.
- Zafra, Remedios (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*, Barcelona: Anagrama.

Artículo recibido: 5 de mayo de 2021

Dictaminado: 29 de junio de 2021

Segunda versión: 13 de julio de 2021

Aceptado: 19 de julio de 2021

EXPERIENCIAS DEL TRÁNSITO DEL DOCTORADO AL EMPLEO

Estudio fenomenológico en programas doctorales privados en México

LETICIA NAYELI RAMÍREZ-RAMÍREZ / MONSERRAT BRAVO-DELGADO

Resumen:

Esta investigación, de enfoque cualitativo-fenomenológico, analiza las experiencias en la transición del doctorado al campo laboral en egresados(as) de programas con financiamiento privado en el área de ciencias sociales en México. Participaron 7 recién egresadas(os) de doctorado en Ciudad de México, y la recolección de datos se hizo a través de entrevistas semiestructuradas en línea. Las categorías emergentes del análisis de contenido fueron: 1) recursos de apoyo para finalizar el doctorado, 2) tensiones y retos para finalizar el programa doctoral, 3) experiencias de egreso y vínculo laboral, 4) competencias desarrolladas en el doctorado y 5) identidades desplegadas en el tránsito doctoral. El trabajo discute las implicaciones tanto de los hallazgos en el diseño curricular de programas doctorales privados en ciencias sociales, como de los aspectos socio-críticos de la formación profesional y el acceso a oportunidades laborales en las y los doctorandos.

Abstract:

This research, of a qualitative/phenomenological nature, analyzes the experiences of transitioning from Mexico's privately funded doctoral programs to the labor market. Seven recent graduates of doctoral programs in Mexico City participated in the study, which compiled data from semi-structured interviews conducted online. The emerging categories of the content analysis were: 1) resources for completing the doctoral program; 2) tensions and challenges in completing the doctoral program; 3) experiences of graduation and employment; 4) competencies developed in the doctoral program; and 5) identities deployed in the transition. The article discusses the implications of the findings in the curricular design of private doctoral programs in the social sciences, as well as the social/critical aspects of professional development and the access to job opportunities for doctoral students.

Palabras clave: identidad profesional; formación doctoral; formación docente; formación de investigadores; universidades privadas.

Keywords: professional identity; doctoral education; teacher education; research training; private universities.

Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez: profesora-investigadora de la Universidad Panamericana, campus Aguascalientes, Escuela de Pedagogía. Aguascalientes, Ags., México. CE: nramirez@up.edu.mx (ORCID: 0000-0002-8113-2368).

Monserrat Bravo-Delgado: profesora de la Universidad ICEL, campus La Villa. Cantera 16, Villa Gustavo A. Madero, 07060, Ciudad de México, México. CE: monserrاتبravo@icel.edu.mx (ORCID: 0000-0001-7969-5930) (autora de correspondencia).

Introducción

El posgrado adquiere relevancia en el contexto socioeconómico actual; es una respuesta ante la necesidad de diversificar los programas educativos e impulsar la investigación científica como una actividad que favorece el desarrollo social y académico (Manzo Rodríguez, Rivera Michelena y Rodríguez Orozco, 2006). Adicionalmente, se ha destacado la relevancia de este nivel de estudio dentro del desarrollo tecnológico, por su aportación a la innovación y generación de manifestaciones culturales propias (Cabrera Cruz, Guerrero y Parra-Sánchez, 2013).

Los estudios de posgrado datan de la época medieval; los grados de doctor, maestro y profesor eran los títulos que las universidades otorgaban y que distinguían a quienes los ostentaban. A partir del siglo XIX, surgió una tendencia mundial a integrar los estudios doctorales y vincularlos hacia la investigación y la docencia, si bien progresivamente se han enlazado con el desarrollo profesional (Manzo Rodríguez, Rivera Michelena y Rodríguez Orozco, 2006).

En México, las últimas estadísticas sobre la matrícula de educación superior del ciclo 2018-2019 refieren que, del total de alumnos(as) inscritos(as) a nivel superior, 6.1% se ubica en posgrado. En total, existen alrededor de 119 mil estudiantes inscritos en instituciones de educación superior (IES) públicas en tanto que las privadas cuentan con una matrícula de poco más de 121 mil (DGPPyEE, 2019) [en adelante, en este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género]. Es posible apreciar que, si bien en términos generales hay una distribución equitativa de la matrícula de acuerdo con el tipo de financiamiento, esta es ligeramente superior en el caso de las IES privadas.

Teniendo en cuenta la importancia que tiene para las IES promover una constante actualización de sus programas educativos y un incremento progresivo de su matrícula, el seguimiento a egresados también adquiere una particular relevancia, dado que favorece el fortalecimiento de sus planes de estudio y permite reconocer los procesos de inserción laboral del alumnado e identificar problemáticas en torno a quienes no consiguen titularse (Hernández, Tavera y Jiménez, 2012). Por ello, para los estudios de posgrado en el contexto mexicano es fundamental analizar las trayectorias doctorales y las experiencias de tránsito como una oportunidad de desarrollo y mejora continua tanto desde las propuestas curriculares como para su gestión institucional.

Revisión de literatura

El tema de las trayectorias profesionales ha sido abordado principalmente desde la perspectiva de la construcción de la identidad profesional. La presente revisión de literatura constituye, por tanto, un marco de referencia para conocer e integrar los hallazgos encontrados en el estudio de las experiencias de transición del doctorado al ámbito profesional, centrándose en la construcción de una identidad profesional y científica. Para tal fin, se revisaron las bases de datos SciELO, Redalyc, así como los motores de búsqueda INVENTIO y ResearchGate. Se delimitaron las siguientes palabras clave: egresados doctorales, identidad profesional, posgrado, professional identity y doctoral graduates. Se seleccionaron aquellos artículos que refirieran resultados de investigaciones empíricas y que hubiesen sido publicados entre 2013 y 2021.

En Argentina, la investigación empírica realizada por Rinaudo y Paoloni (2015) se planteó como objetivos el reconocer los aspectos psicológicos que intervienen en la construcción de la identidad profesional y, a partir de ello, elaborar lineamientos que contribuyeran a formar estas identidades en el nivel universitario. En sus resultados, reconocieron la diversidad de representaciones de rol y la importancia de abrir espacios de intercambio y retroalimentación en la construcción de identidades profesionales. De igual manera, se instó a continuar estudiando la inserción y trayectorias profesionales como parte de esta retroalimentación.

En el contexto norteamericano, la investigación desarrollada por Park y Schallert (2020), exploró el proceso de construcción de identidad profesional de estudiantes de posgrado, destacando sus limitaciones y expectativas y la influencia de estas en el surgimiento de una nueva identidad. Se encontró que, en este proceso, exploran su identidad a partir de pensar en sus yo futuros posibles y de las interacciones con comunidades de aprendizaje. En este sentido, imaginar una posible comunidad tiene un impacto significativo en su aprendizaje, otorgándoles dirección y sentido.

En México, la investigación desarrollada por Ramírez-Ramírez y Fernández Cárdenas (2018) se propuso comprender las experiencias de formación profesional y las identidades que construyen los estudiantes doctorales como investigadores. Entre sus resultados, encontraron que los motivos que llevaron a la decisión de estudiar un doctorado fueron diversos. De igual manera, se identificó que las identidades doctorales pueden categorizarse como tradicionales-académicas, encaminadas hacia la internacionalización

y vinculadas a la práctica profesional. En este sentido, un aspecto a destacar fue la implicación y cercanía con las comunidades de prácticas de su contexto laboral y educativo.

También situados en el contexto norteamericano, Kim-Prieto, Copeland, Hopson, Simmons *et al.* (2013), se centraron en la exploración del vínculo existente entre la identidad profesional y el éxito académico, desde un modelo de desarrollo. Entre sus hallazgos, resaltan el potencial de la identidad científica como un elemento que brinda soporte a los grupos desvalorizados, entre los que destacan las mujeres en el ámbito de la ciencias biológicas y biomédicas. Es la identidad científica la que permite desarrollar un sentimiento de pertenencia a la comunidad profesional y el reconocimiento de esta lo que la refuerza.

En ese mismo contexto, Culpepper, O'Meara y Ramirez (2020) realizaron una investigación cuyo objetivo fue comprender la manera en que un programa de posgrado formó las identidades académicas de estudiantes de doctorado como científicos interdisciplinarios. Los autores destacan que las actividades curriculares y co-curriculares fueron significativas para el desarrollo de una identidad científica interdisciplinaria, al conectarlos a una red de trabajo interdisciplinaria, lo que a su vez contribuyó a mejorar sus competencias doctorales y les permitió encontrar campos de estudio comunes con investigadores de otras disciplinas.

Por su parte, la investigación cualitativa desarrollada por Lane, Hardison, Simon y Andrews (2018) caracterizó los factores que impulsan u obstaculizan la construcción de la identidad como docente universitario en estudiantes doctorales en ciencias de la vida, a fin de elaborar un modelo que explicara cómo incide la formación doctoral en el proceso. Un hallazgo significativo fue la influencia de la cultura profesional en la identidad como docente universitario, que se describe como una *ventisca*, en tanto que puede dificultar su desarrollo como profesores universitarios, por lo que solo aquellos con una identidad docente estable logran persistir en su empeño; en cambio, aquellos con una identidad naciente tendrán que perseverar ante la *ventisca*. Un factor clave identificado en la construcción de esta identidad fue el interés en la enseñanza universitaria, encontrando que quienes se encontraban interesados buscaban oportunidades de enseñanza, incluso en grados inferiores.

En Sudáfrica, Bitzer y Van den Bergh (2014) explicaron la relevancia de la formación doctoral en el cambio de identidad y el desarrollo de la

autonomía como investigadores de siete graduados de diferentes áreas disciplinares. En su estudio, reconocieron que el desarrollo de una identidad académica y de investigación dependerá del contexto en el que se llevan a cabo las trayectorias doctorales y de los repertorios compartidos y abiertos de rasgos, creencias y lealtades, por lo que la identidad no es fija, sino que está caracterizada por la complejidad de los proyectos de investigación tanto individuales como compartidos.

En Estados Unidos, McCormick y Willcox (2019) exploraron, a través de un diseño autoetnográfico, la disonancia que se genera en la brecha de preparación que existe entre la formación doctoral y la posición como docentes en instituciones enfocadas a la enseñanza. En los resultados destacan la disonancia entre la socialización como estudiantes y como profesores asistentes de primer año, reconociéndola como un aspecto que es parte de esa transición y en donde la conexión, apoyo y control permiten catalizar la experiencia para deconstruir y reconstruir su identidad académica a fin de lograr adaptarse a su nuevo contexto profesional.

A partir de lo revisado en la literatura, se identificó que las experiencias de formación e identidad profesional de los doctorantes es un tema que ha sido ampliamente estudiado en contextos anglosajones y poco explorado en Latinoamérica, en tanto solamente dos de las investigaciones encontradas se realizaron en países de esta zona geográfica. Los trabajos con metodologías interpretativas-comprensivas son relevantes para generar una comprensión de las experiencias de transición que viven los estudiantes doctorales en sus contextos culturales.

En ese sentido, el propósito de esta investigación, con enfoque cualitativo-fenomenológico, es analizar las experiencias en el tránsito del doctorado al campo laboral en egresados de programas con financiamiento privado en el área de ciencias sociales en México. Los objetivos específicos son: 1) analizar la trayectoria que experimentaron los doctorandos en su formación académica doctoral e ingreso al campo laboral; 2) identificar los retos y recursos de apoyo que tuvieron desde el inicio de su formación hasta el egreso; 3) detectar las competencias profesionales que percibieron construir en su tránsito por el programa doctoral, y 4) indagar el despliegue de identidades profesionales que los doctorandos vivenciaron durante su trayectoria doctoral.

Consideramos que el estudio del tránsito del doctorado al empleo favorece, por una parte, la comprensión de los retos y apoyos que se requieren

para la inserción en el ámbito laboral de quienes obtienen el grado y, por otra, al desarrollo de propuestas para la mejora de estos programas de posgrado. Es particularmente significativo para la revisión y actualización del diseño curricular de la oferta educativa en doctorado, dado que permite identificar tanto las competencias que los doctorandos desarrollan y aplican en el contexto laboral, como aquellas necesidades formativas dentro de sus trayectorias doctorales. De igual manera, el seguimiento a los egresados aporta información relevante para el diseño de programas o medidas de acompañamiento en la incorporación al campo laboral por parte de las IES.

Marco teórico

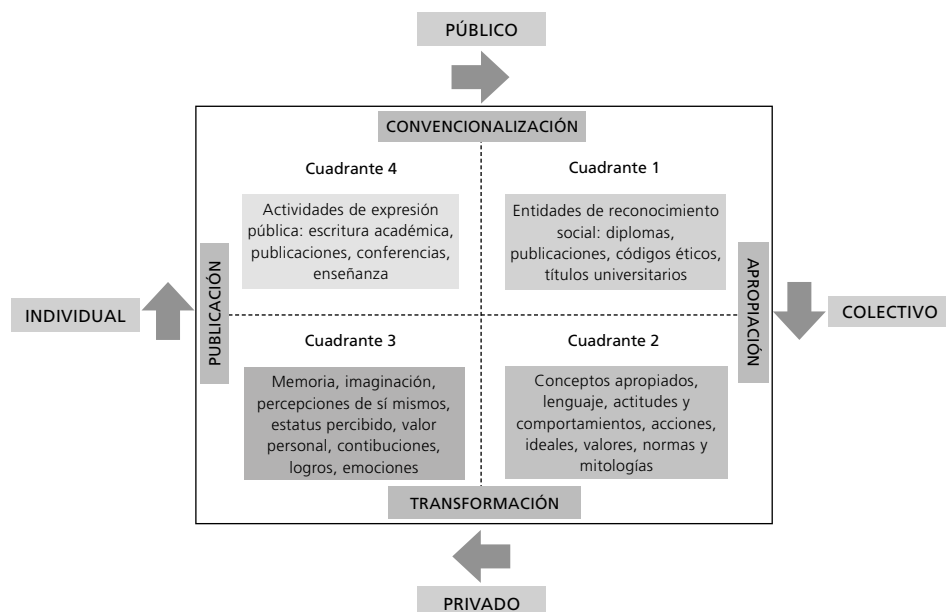
La presente investigación se realizó desde el abordaje sociocultural (Dreier, 2011; Holland y Lachicotte, 2007; Daniels, Cole y Wertsch, 2007; Lave, 1996), desde el cual se comprende que las personas participan en contextos sociales de práctica en los que despliegan diferentes localizaciones, posiciones y significados para participar en ellos. Desde esta perspectiva, se enfatiza que son participantes activos desde diversos contextos sociales, y la noción de trayectoria (Dreier, 2011) es entendida como una acción de movimiento que despliegan a través de sus experiencias y significados para conducir su vida cotidiana en los diferentes contextos sociales de los que son partícipes.

En este sentido, los movimientos a través de varios contextos de la vida cotidiana son necesarios para entender cómo la participación cambia en la práctica; además, permite explorar cómo las personas no son las mismas en diferentes situaciones; sus identidades son parciales y plurales. Así, el concepto de identidades es clave para comprender los distintos sentidos de sí mismos que los individuos construyen en los contextos sociales. En el presente trabajo asumimos una noción social de las identidades (Holland y Leander, 2004; Brinkmann, 2008; Ramírez Ramírez y Saucedo Ramos, 2016), que son vistas como productos sociales y culturales mediante los cuales las personas se identifican en una actividad y aprenden, a través de la mediación de recursos culturales, a manejarse y organizarse en nombre de dicha identidad (Holland y Lachicotte, 2007). Entonces, la construcción de la identidad transcurre en y a través de las prácticas sociales de forma plural en diferentes mundos social y culturalmente construidos, a los que Holland y Valsiner (1988) refieren como mundos figurados y que son extensivos al grupo de amigos, pares, familia, organizaciones sociales, empresas, escuelas, comunidades, etcétera.

En el contexto académico universitario, los estudios socioculturales (Lasky, 2005; Bartlett, 2005; Jazvac-Martek, 2009; Aydeniz y Liao, 2011; Foot, Crowe, Tollafield y Allan, 2014; Koole y Stack, 2016) han documentado que las identidades que se construyen en el aprendizaje profesional durante los estudios, en particular en los programas doctorales, pueden ir de las identidades sociales –por ejemplo, aquellas en las que se tiene el reconocimiento de una institución a través de la obtención de diplomas, credenciales o códigos éticos– a otras más personales/privadas, como las emociones, el estatus percibido, los valores personales, etcétera (figura 1). En dichos posicionamientos identitarios, los doctorantes construyen diversas imágenes de sí mismos a través de recursos de apoyo como sus pares y mentores, familiares o la misma institución educativa. De igual manera, en la construcción identitaria aparecen tensiones y retos sociales como son la escritura académica, la publicación de artículos de investigación y visibilidad social, así como la obtención del grado doctoral.

FIGURA 1

Manifestaciones identitarias y posicionamiento social durante el doctorado



Fuente: elaboración propia con MAXQDA2020, adaptado de Koole y Stack (2016).

Abordaje metodológico

Enfoque de investigación

La presente investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo-interpretativo, el cual se caracteriza por partir de un supuesto filosófico constructivista, es decir, la realidad se concibe como una construcción social, en donde cada individuo aporta su visión particular de la misma (Heigham y Croker, 2009). En este sentido, se busca reconocer las construcciones que hacen los participantes de la realidad y permitirles expresar sus perspectivas al respecto desde sus experiencias y contextos personales (Creswell, 2003).

Derivado de las consideraciones anteriores, se determinó que el diseño de investigación fenomenológico resultaba el más adecuado para el presente estudio por permitir describir las experiencias y emociones de quienes participaron, al realizar interpretaciones psicológicas tomando como punto de partida las narraciones descriptivas que hacen los sujetos desde sus percepciones y representaciones (Giorgi, 2016; Moustakas, 1994).

Diseño metodológico

La elección del diseño metodológico partió de la necesidad de explorar las trayectorias doctorales desde el reconocimiento y el análisis de las experiencias de los participantes, optando por un diseño de tipo fenomenológico por tratarse de un método que permite reconocer y traer a la luz el significado que los actores otorgan a sus experiencias a partir de sus descripciones del fenómeno de estudio (Creswell, 2003; Fuster, 2019). En el contexto educativo, se ha destacado su potencial para explicar la esencia de la realidad desde la forma en que esta es descrita y significada por los agentes educativos (Fuster, 2019). Como técnica de recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas en las que los participantes podrían describir su experiencia en situaciones específicas (Kvale, 2011), cuyos datos posteriormente se examinaron a través del análisis de contenidos y se generaron categorías y una codificación de las unidades de significado de su discurso.

Participantes

La muestra se conformó por siete egresados de carreras doctorales seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por bola de nieve (Teddlie y Yu, 2007), contextualizado en instituciones de enseñanza superior de

financiamiento privado. El procedimiento de reclutamiento se dio a través de una invitación por correo electrónico y un enlace a un formulario vía *Google Forms* a los egresados de diversas IES privadas del país; en el mensaje se les pedía, además, compartir la invitación a sus compañeros egresados. Después de lanzada la invitación, se seleccionaron a los participantes con base en la aceptación voluntaria a realizar la entrevista y con los siguientes criterios de inclusión: 1) ser egresados de carreras doctorales en ciencias sociales y 2) haber recibido su título y/o cédula profesional a partir de 2018 o estar en trámite de titulación. La tabla 1 se presentan sus trayectorias doctorales.

TABLA 1

Trayectorias doctorales

Pseudónimo	Datos socio-demográficos	Formación académica/ programa doctoral	Tiempo para obtención del grado	Condición laboral durante el doctorado	Beca de estudios doctorales	Contrato laboral actual
Esteban	Edad: 72 años Estado civil: casado Género: masculino	Doctorado en Educación Profesionalizante	3 años	Jefe de departamento y docente universitario	Sí	Docente universitario e Investigador
Alma	Edad: 45 años Estado civil: soltera Género: femenino	Doctorado en Administración pública Investigación	7 años	Docente, participante en proyectos vinculados a la admón. pública	Sí	Abogada, consultora privada
Rodrigo	Edad: 56 años Estado civil: casado Género: masculino	Doctorado en Dirección de organizaciones Profesionalizante	3.5 años	Docente universitario	Sí	Docente universitario
Berenice	Edad: 57 años Estado civil: divorciada Género: femenino	Doctorado en Dirección de organizaciones Profesionalizante	3 años y 11 meses	Dueña de un despacho contable	Sí	Dueña de un despacho contable
Lucia	Edad: 47 años Estado civil: divorciada Género: femenino	Doctorado en Dirección de organizaciones	3.5 años	Docente universitaria	Sí	Docente universitaria

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Pseudónimo	Datos socio-demográficos	Formación académica/ programa doctoral	Tiempo para obtención del grado	Condición laboral durante el doctorado	Beca de estudios doctorales	Contrato laboral actual
Joel	Edad: 49 años Estado civil: soltero Género: masculino	Doctorado en Educación Profesionalizante	En trámite de titulación	Docente universitario y de bachillerato	No	Docente universitario y de bachillerato.
Rubén	Edad: 39 años Estado civil: divorciado Género: masculino	Doctorado en Dirección de organizaciones Profesionalizante	2 años y nueve meses	Despacho de Ingeniería	Sí	Despacho de Ingeniería

Fuente: elaboración propia.

Consideraciones éticas

El presente estudio se desarrolló de acuerdo con los principios éticos planteados por el Comité de Ética de las Publicaciones (COPE). Los egresados doctorales participaron de forma anónima y voluntaria, firmando un consentimiento informado en el que aceptaban ser parte del estudio. De conformidad con el mismo, sus datos contaron con protección bajo pseudónimo y no se mencionaron instituciones educativas o laborales para evitar conflicto de intereses.

Procedimiento

Se estableció contacto con los participantes a través de llamadas telefónicas, mensajes de texto o correo electrónico y se les invitó a participar, explicándoles el objetivo y la dinámica del estudio. Una vez que aceptaron, se les hizo llegar el consentimiento informado para su firma y envío; de igual manera se acordó la fecha y el canal a utilizar para la entrevista semiestructurada. Seis de las entrevistas se desarrollaron a través de *Zoom* y una telefónicamente. En todos los casos se obtuvo grabación de audio para su posterior análisis.

Análisis de la data

El análisis de datos cualitativos se centró en la búsqueda de unidades de significado en común para todos los participantes y en la identificación

de sus expresiones psicológicamente sensibles en torno a sus experiencias en el tránsito del doctorado al campo laboral (Moustakas, 1994; Giorgi, 2016).

Las entrevistas fueron procesadas y analizadas a través de la codificación abierta y axial con el software MAXQDA2020. En el análisis se generaron códigos emergentes de la data, identificando las frecuencias y repeticiones significativas para posteriormente agruparse en categorías (Rädiker y Kuckartz, 2020).

Resultados

Recursos de apoyo para finalizar el doctorado

En esta categoría se agruparon los extractos del discurso referentes a los apoyos percibidos por los doctorantes en sus estudios; por ejemplo, para Esteban fue de gran relevancia el apoyo emocional y moral de los profesores-doctores que le daban clase, debido al respeto y empatía que manifestaban por su aprendizaje y formación doctoral:

Los doctores fueron bastante alentadores porque tienen el conocimiento precisamente del área y las conversaciones que teníamos eran adecuadas y [...] sobre todo respetuosas, porque a veces teníamos contradicción en los comentarios, pero los doctores fueron siempre respetuosos en ese sentido. Recibían la retroalimentación correspondiente y daban sus puntos de vista (ENANRA22021, Pos. 19).

Igualmente, para Lucía la cercanía y palabras de aliento de sus mentores, personal administrativo e integrantes de la universidad eran de gran ayuda para seguir sus estudios doctorales:

En la universidad, el rector, administrativos y profesores, ellos me motivaban demasiado para continuar. Cuando nos encontrábamos en los pasillos “¿Cómo vas?, ¿cómo te va?” Era algo que lo sentía cercano. Estaba otro doctor con el que me ponía a platicar y las conversaciones era de libros y temas “ya viste esto, te voy a pasar un video donde se ve esto” (ENCILA62021, Pos. 31).

Otra figura de relevancia fueron los compañeros de la trayectoria doctoral, quienes apoyaban a través de la motivación para continuar formando sinergias de trabajo o bien como una red de contactos y proyectos en común, así lo identifica Alma:

Pues también las relaciones con tus propios compañeros de estudio, algunos de esos compañeros tienen niveles académicos y al conocernos pues nos permite intercambiar también, a lo mejor “oye, ¿no te interesa participar en esto?” “oye, compañera, mira, tengo este tema, ¿tú cómo lo ves?” Eso también te permite generar también círculos de relaciones públicas (ENMALO52021, Pos. 60).

Finalmente, la red de compañeros durante el trayecto doctoral es un recurso de apoyo extensivo al ámbito laboral o de emprendimiento, en el que colaboraban los estudiantes a través del intercambio de proyectos, ideas o participaciones fuera de las aulas universitarias.

Tensiones y retos para finalizar el programa doctoral

Se agruparon todas las expresiones referentes a la preocupación, frustración, cansancio o desesperanza que experimentaron los doctorantes desde su ingreso hasta el egreso de sus estudios. Uno de los temas más recurrentes fue combinar los horarios y actividades laborales, con los correspondientes a los tiempos y tareas académicos del doctorado y, en el caso de Lucía, incluir los espacios para la crianza de sus hijos:

Cuando se juntaba la parte laboral (por ejemplo, cierres de semestre), aparte en ese tiempo yo tenía una coordinación de una academia, cuando se juntaba que mis hijos tuvieran alguna enfermedad que tuviera que atender y que yo tenía destinado ese tiempo para concluir una actividad, entonces tenía que priorizar: a ver, ¿qué hago primero o qué voy a dejar de hacer? Y sabías que había un costo por esa decisión. Esos momentos me generaban mucha tensión porque tenía que poner en una balanza qué era lo que tenía que hacer (ENCILA62021, Pos. 19).

Igualmente, en el caso de Esteban la tensión que experimentó con mayor frecuencia en su tránsito por el doctorado fue el poder gestionar el tiempo para resolver las actividades y compromisos laborales que tenía a su cargo:

El tiempo. Porque en ese momento yo era jefe del departamento de Capital Humano de [institución pública de nivel superior] y el tiempo ahí pues es todo el santo día, hay que trabajar todo el día y hay muchas actividades porque hay que estar en reuniones con los directivos. Entonces, ese era

el reto precisamente: ¿cómo le voy a hacer para poder sacar adelante un compromiso? Porque los compromisos que yo realizo los debo de llevar a cabo (ENANRA22021, Pos. 8-9).

Otro de los retos señalados por los doctorantes es el poder desplegar competencias de escritura académica, metodología de investigación y búsqueda en bases de datos especializadas. El desarrollo de esta competencia generaba emociones de frustración o desesperación, al ser una de las competencias que se requerían para su egreso y el logro de sus productos académicos para obtener el grado.

En un momento el no poder tener las fuentes, a lo mejor por más de primera mano, porque mucho pues de estas fuentes a veces son por internet y a estas fuentes, si tú no sabes buscar, a la mejor ya vienen muy procesadas. Y tomas como fuente algo que ya está procesado dos, tres autores antes. Entonces como que a lo mejor lees un artículo y decir, a ver esta idea me interesa, es una idea original, es una idea de esta persona o ir tratar de buscar al autor de origen (ENMALO52021, Pos. 50-51).

Experiencias de egreso y vínculo laboral

En esta categoría se agruparon los extractos del discurso referentes al vínculo del doctorado con sus campos laborales, se expresaron emociones de satisfacción y logro al realizar actividades diversas que los ayudaban a mejorar su ámbito laboral o de emprendimiento; por ejemplo, para Berenice una de las aportaciones más grandes de estos estudios fue la consolidación de su propia empresa, que si bien podría haberlo hecho sin un título doctoral, las habilidades que adquirió fueron de ayuda en su proyecto de emprendimiento:

Muy padre y emotivo, te da satisfacciones, que no nada más estás estancada a percibir un salario porque yo soy independiente, aunque tengo clientes y te mueves y cada día es diferente, no es el mismo ni de rutina, todos mis días de la semana son diferentes, siempre son diferentes y eso me ha encantado..., se los recomendaría ampliamente, porque te ayuda, te sirve, te prepara y ayudas a la ciudadanía. Yo sé que un título no lo es todo, el tener el título es realmente el nombre pero que lo ejecutes, porque yo puedo tener un título en dirección de organizaciones y a lo mejor ni trabajar (ENDEAV82020, Pos. 62-65).

Otro de los procesos de egreso refiere al vínculo con la investigación y el conocimiento de determinadas metodologías que los colocaban en espacios laborales, primero como ayudantes o becarios, para después realizar un trabajo de tiempo completo en el área de investigación; al respecto, Esteban cuenta su experiencia haciendo investigación:

Uno de los propósitos era poder hacer investigación. Entonces, una vez que terminé el doctorado, personal de posgrado [menciona la institución donde trabaja] de inmediato me dijo que trabajara con esta persona. Entonces, yo trabajo con una doctora e inclusive la conozco desde hace ya bastante tiempo y ya le había indicado que estaba haciendo un doctorado en educación. Entonces, tan luego terminé este doctorado, de inmediato me puse en contacto con ella y nos pusimos a trabajar (ENANRA22021, Pos. 39).

En este sentido, todos los participantes coincidieron en que sus estudios doctorales han sido una oportunidad de desarrollo, ya sea para ampliar sus ofertas de empleo o para conectarse con grupos de trabajo consolidados en la docencia o hacia el emprendimiento. Alma narra su experiencia estudiando dos maestrías y luego el doctorado:

Creo que todas mis decisiones de estudiar en su momento las maestrías y [posteriormente] el doctorado, fueron concatenándose con los trabajos que yo tenía en esos momentos. Entonces, yo cuando ingreso al doctorado yo venía dando clases en algunas universidades, en la [menciona una institución privada], en la maestría y por contactos me invitan en ese entonces a participar en el [menciona institución privada], a dar unos cursos a servidores públicos (ENMALO52021, Pos. 6).

Competencias desarrolladas en el doctorado

En esta categoría se agruparon los códigos referentes a las habilidades que los entrevistados pusieron en práctica durante sus estudios doctorales y hasta el egreso. Una de las habilidades mencionadas por la mayoría fue la relativa a mejorar la enseñanza en diversos niveles y escenarios: universitaria, preparatoria o en ámbitos empresariales. Por ejemplo, para Rodrigo las competencias aprendidas en el doctorado las puso en práctica en su campo laboral y mejoró los procesos de enseñanza que guiaba:

He cambiado mucho en mi forma de dar clases [...], me he sabido desenvolver mucho mejor, he sabido dar mis contenidos mucho mejor [...], los alumnos se han ido con un poquito más de satisfacción (ENJOLU32021, Pos. 29).

Sobre la adquisición de conocimientos especializados, los entrevistados también la reconocieron como una habilidad importante que usaban en sus ámbitos laborales; por ejemplo, Alma identificó que hubo un cambio en la puesta en práctica del conocimiento de sus estudios de maestría al doctorado:

En el tema de la docencia, el hecho de ya haber hecho la transición de ser maestra a ser doctora, ya te da la expertise de que tienes un campo específico en el que tú traes cierto conocimiento, porque te especializaste en él, porque lo estudiaste a fondo, porque puedes hablar con cierto conocimiento de causa de este (ENMALO52021, Pos. 61).

Otra de las competencias que englobaron el tránsito por el doctorado fue el desarrollo de habilidades de investigación e innovación, pensamiento crítico y la mejora de procesos educativos/formativos; por ejemplo, Lucía menciona las habilidades que usa en su campo laboral:

Investigación, ser crítico, ser deductivo, estar siempre con algo de innovación, estar cambiando las formas de hacerlo, buscando alternativas para mejorar algo. Es lo básico que me dieron en el doctorado (ENCILA62021, Pos. 29).

Identities desplegadas en el tránsito doctoral

Finalmente, en esta categoría se agruparon los códigos referentes a las expresiones identitarias sobre cómo son vistos socialmente o cómo se perciben a sí mismos durante el doctorado o una vez obtenido el grado. Si bien, los doctorantes tenían diferentes campos disciplinares y ámbitos laborales, la mayoría apuntaba a una identidad posicionada en el cuadrante 4 (ver figura 1), referente a expresiones públicas como impartir cátedra, realizar programas de divulgación o expresiones públicas de reconocimiento como son reuniones institucionales. Al respecto, Lucía expresa su experiencia:

Sí me ayudó bastante en la parte de abrir un panorama, de ser más crítica, de no quedarme con algo simple. Es la parte que sí me ha ayudado. A veces en

la institución que laboro son elitistas y de repente alguien dijo “aquí no hay doctores”, entonces varios empezamos a decir “tenemos doctorado”. Esa parte posiciona a la escuela, a la carrera en otro nivel (ENCILA62021, Pos. 42).

En este sentido, también se proyectaban identitariamente, antes de terminar el doctorado se visualizaban como docentes, con base en mucho de lo que observaban de sus propios mentores, por ejemplo, para Berenice el ser catedrática era una de las identidades que anhelaba tomar después del doctorado:

El doctor R también, muy entusiastas todos [...], porque son gente muy preparada. Por ejemplo, el doctor R que había estado en la Bolsa Mexicana de Valores pues nos daba [...] el por qué estaba ahí y demás, entonces yo decía: no pues sí, adelante, yo también voy a ser catedrática para aportar a las otras generaciones a que se vayan más adelante, ¿no? O sea que no nada más se estanquen en cuanto a estudios, sino que sean felices ante todo y que hagan lo que se proponen (ENDEAV82020, Pos. 10).

Y vinculado a lo anterior, la identidad de ser transformador o innovador en algún proceso, estructura, ámbito o comunidad era otra de las identidades en las que se posicionaron los participantes, perteneciente a un cuadrante 3 (ver figura 1), que refiere a la transformación de sus propios valores, aprendizajes y comportamientos. Por ejemplo, para Alma, lo más importante era transmitir los valores que aprendió en el doctorado:

O sea, no es nada más por el tema ego, yo soy doctor, pues no trasciende más allá, yo creo que hay trascendencia y es de mayor importancia cuando logras transmitir lo que, de una u otra manera, aprendes y lo llevas a algo práctico en tu vida, pues cotidiana, ya sea laboral o personal. Yo creo que con eso tienes para trascender finalmente (ENMALO52021, Pos. 75).

De esta manera, las identidades en las que se posicionaron los doctorantes una vez que egresaron, involucra un proceso de apropiación de una cultura de aprendizaje (formas de hablar, comportamientos y actitudes) y una transformación personal-subjetiva, lo que podría hacerse extensivo a todas las áreas de su vida. Sin duda, el reconocimiento social como doctores también era importante para consolidar sus identidades como especialistas de un campo del conocimiento.

Para finalizar esta sección, la tabla 2 resume las categorías, códigos y unidades de significado que se identificaron en el análisis cualitativo.

TABLA 2

Categorías, códigos y unidades de significado identificados en el análisis cualitativo

Categoría temática	Códigos	Unidad de significado
Recursos de apoyo para finalizar el doctorado	<ul style="list-style-type: none"> • Entorno laboral que apoya • Mentores que apoyan • Vinculación estudio y trabajo • Compañeros y grupo de doctorado 	Refiere a todos aquellos apoyos de tipo simbólico, emocional o colaborativo que tuvieron durante sus estudios doctorales
Tensiones y retos para finalizar el programa doctoral	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura académica de una investigación • Aprendizaje de la metodología de investigación • Gestión del tiempo durante el doctorado • Combinar tiempos con familia y estudios doctorales • Combinar el doctorado con actividades laborales 	Expresa las preocupaciones, emociones de angustia o frustración a los que hicieron referencia los participantes durante su tránsito doctoral
Experiencias de egreso y vínculo laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de desarrollo • Aplicación de procesos de investigación • Generación de innovación y conocimiento • Realización de proyectos y emprendimiento 	Engloba temas sobre el tránsito de egreso del doctorado y las experiencias que vinculan del doctorado con sus campos laborales. Se expresan emociones como satisfacción o alegría
Competencias desarrolladas en el doctorado	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades docentes • Investigación e innovación en el ámbito laboral • Aplicación del conocimiento en escenarios laborales • Pensamiento crítico y autogestión 	Comprende todas las competencias identificadas por los(las) participantes durante el tránsito del doctorado y la importancia que tienen en sus campos laborales
Identidades desplegadas en el tránsito doctoral	<ul style="list-style-type: none"> • Ser mejor docente • Ser investigador en la práctica • Ser más humano y responsable socialmente 	Refiere a las expresiones identitarias sobre cómo son vistos socialmente o cómo se perciben a sí mismos durante el doctorado o una vez obtenido el grado

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

En la presente investigación se analizaron las experiencias del tránsito de estudiar un doctorado al campo laboral en egresados de programas doctorales con financiamiento privado en el área de ciencias sociales en México. De forma particular, se buscaba analizar las trayectorias que experimentaron en su formación académica y su ingreso al campo laboral así como identificar los retos y recursos de apoyo con los que contaron en su tránsito por el programa doctoral. Adicionalmente, se pretendía detectar las competencias profesionales que los doctorandos percibieron construir, así como indagar el despliegue de identidades profesionales que vivenciaron durante esta trayectoria.

Los resultados muestran que las trayectorias doctorales experimentadas fueron de carácter diverso, al incorporarse en diferentes ámbitos laborales: de investigación, emprendimiento, innovación dentro de su área del conocimiento y, de forma destacada, la docencia universitaria. Dentro de los retos encontrados se reconocieron la escritura académica, el aprendizaje de metodología de investigación y la gestión del tiempo y actividades derivadas de las demandas familiares, laborales y académicas. Ante estas situaciones, los doctorandos contaron con el apoyo de sus contextos familiares y laborales, así como por parte de sus mentores y autoridades dentro de su institución educativa. En relación con las competencias percibidas, fue particularmente significativa el desarrollo de la docencia, de habilidades de innovación e investigación y la aplicación de nuevos conocimientos dentro de su contexto laboral. En torno a las identidades profesionales, destaca la existencia de múltiples identidades vinculadas tanto a sus ámbitos de desarrollo laboral como a sus aspiraciones profesionales.

Al analizar las experiencias de tránsito del doctorado al contexto laboral, es destacable la influencia de los entornos personales y familiares dentro de este proceso. En este sentido, Enders (2002) reconoce la influencia significativa que tiene el contexto privado para las personas doctorandas, pero destaca que es significativamente mayor para las mujeres con hijos, quienes tienen que equilibrar en su organización, además de los aspectos mencionados, el cuidado del hogar y de los hijos, lo que puede llegar a tener un impacto negativo en su desempeño. De igual manera, Ramírez-Ramírez, Ibáñez-Reyes y Arvizu-Reynaga (2021) plantean que para las madres universitarias las creencias estereotipadas en torno al rol de crianza

están vinculadas a cargas emocionales de culpa que, no obstante, es posible afrontar con apoyos terapéuticos y acompañamiento educativo.

En relación con los obstáculos específicos que presentan las minorías educativas en este nivel, para Jaeger y Haley (2016) resulta prioritario que las IES consideren dentro de sus programas educativos la diversidad de necesidades e identidades de sus alumnos, en tanto tiene implicaciones en sus objetivos académicos, recursos de apoyo, aspiraciones y desempeño.

Otro aspecto significativo fue la experiencia de estrés por parte de los egresados doctorales, como resultado de factores diversos. Al respecto, Pappa, Elomaa y Perälä-Littunen (2020) plantean que, en la construcción de la identidad académica, el estrés se vivencia como una experiencia compartida y, si bien no es posible eliminarla, sus efectos adversos pueden regularse a través de diferentes recursos, entre ellos una comunidad académica que apoye, así como la motivación y acompañamiento de los supervisores.

Por otra parte, sobre el papel de las instituciones es destacable la función que los mentores y las autoridades educativas desempeñan dentro de las experiencias de los estudiantes doctorales. Para Trejo Guzmán y Mora Vázquez (2014), las autoridades, y el enfoque de desarrollo profesional que adoptan, pueden influir positiva o negativamente en el fortalecimiento de la identidad profesional al plantear actividades o programas que suponen retos para los estudiantes, así como abrir espacios de participación en diversos programas de formación.

Es necesario remarcar, a luz de los hallazgos, que el tránsito del egreso al doctorado está lejos de ser un proceso lineal, puesto que las competencias desarrolladas a lo largo del proceso de estudio solo adquieren relevancia al ponerse en práctica dentro de los escenarios laborales, lo que supone un tiempo adicional para su dominio.

De igual manera, se valora la importancia de contar con recursos de apoyo personales e institucionales para afrontar aquellos momentos de tensión que, de manera natural, surgen dentro de los procesos de formación doctoral.

Finalmente, enfatizamos la importancia de continuar estudiando la relación entre la formación doctoral y la construcción de identidades, en tanto ambas son resultado de las experiencias formativas de los egresados. Comprender su diversidad y la manera en que estas se despliegan dentro de su contextos personales y profesionales permite a las IES identificar las

necesidades que surgen día a día tanto en el entorno social de nuestro país como en los campos laborales específicos a los que los programas doctorales se orientan; factor importante para reducir las tasas de abandono en este nivel educativo, siendo necesario que las IES los consideren dentro del diseño de sus programas doctorales. Adicionalmente, un aspecto que también han de contemplar es la mejora de condiciones de acceso y equidad para los doctorandos, ya que es importante reconocer que existen minorías con condiciones personales que dificultan su tránsito en los procesos de formación y que necesitan de apoyos para concluirlos y lograr sus objetivos.

Referencias

- Aydeniz, Mehmet y Liao, Liao Hodge (2011). "Identity: a complex structure for researching students' academic behavior in science and mathematics", *Cultural Studies of Science Education*, vol. 6, núm. 2, pp. 509-523. DOI: 10.1007/s11422-011-9331-9 (consultado: 14 de abril de 2021).
- Bartlett, Lesley (2005). "Language and education identity work and cultural artefacts in literacy learning and use: A sociocultural analysis", *Language and Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 1-9. DOI: 10.1080/09500780508668801
- Bitzer, Eli y Van den Bergh, Sthepanie (2014). "Doctoral identity change towards researcher autonomy during research journeys across disciplines", *South African Journal of Higher Education*, vol. 28, núm. 3, pp. 1047-1068. DOI: 10.20853/28-3-369 (consultado: 20 de abril de 2021).
- Brinkmann, Svend (2008). "Identity as self-interpretation", *Theory & Psychology*, vol. 18, núm. 3, pp. 404-422. DOI: 10.1177/0959354308089792 (consultado el 20 de abril de 2021).
- Cabrera Cruz, José Daniel; Guerrero, César D. y Parra-Sánchez, Diana Teresa (2013). "Educación de posgrado para la innovación tecnológica en el contexto colombiano", ponencia presentada en el Congreso Internacional en Innovación y Apropiación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones-CIINATIC 2013, Bucaramanga, Colombia, 12-13 de septiembre.
- Creswell, John W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Culpepper, Dawn; O'Meara, KerryAnn y Ramirez, Amy (2020). "Plugging in: How one graduate program shaped doctoral students' scholarly identities as interdisciplinary scientists", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 15, pp. 1-28. DOI: 10.28945/4474 (consultado el 15 de abril de 2021).
- Daniels, Harry; Cole, Michael y Wertsch, James V. (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*, Nueva York: Cambridge University Press.
- DGPPyEE (2019). "Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019", Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Disponible en: <https://www.planeacion.sep.gob>.

- mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf (consultado: 03 de abril del 2021).
- Dreier, Ole (2011). "Personality and the conduct of everyday life", *Nordic Psychology*, vol. 63, núm. 2, pp. 4-23. DOI: 10.1027/1901-2276/a000030 (consultado: 14 de abril de 2021).
- Enders, Jürgen (2002). "Serving many masters: The PhD on the labour market, the everlasting need of inequality, and the premature death of Humboldt", *Higher Education*, vol. 44, pp. 493-517. DOI: 10.1023/A:1019850524330 (consultado: 15 de abril de 2021).
- Foot, Rachel; Crowe, Alicia R.; Tollafeld, Karen Andrus y Allan, Chad Everett (2014). "Exploring doctoral student identity development using a self-study approach", *Teaching & Learning Inquiry*, vol. 2, núm. 1, pp. 103-118. DOI: 10.20343/teachlearninqu.2.1.103 (consultado: 20 de abril de 2021).
- Fuster Guillen, Doris Elida (2019). "Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico", *Propósitos y Representaciones*, vol. 7, núm. 1, pp. 201-229. DOI: 10.20511/pyr2019.v7n1.267 (consultado: 14 de abril del 2021).
- Giorgi, Amedeo (2016). "The descriptive phenomenological psychological method", *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 43, núm. 1, pp. 3-12. DOI: 10.1163/156916212X632934 (consultado: 10 de abril del 2021).
- Heigham, Juanita y Croker, Robert A. (eds.) (2009). *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*, Londres: Palgrave Macmillan.
- Hernández, Claudia A.; Tavera, María E. y Jiménez, Martha (2012). "Seguimiento de egresados en tres programas de maestría en una escuela del Instituto Politécnico Nacional en México" *Formación Universitaria*, vol. 5, núm. 2, pp. 41-51. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373534510006> (consultado: 21 de abril de 2021).
- Holland, Dorothy C. y Valsiner, Jaan (1988). "Cognition, symbols, and Vygotsky's developmental psychology", *Ethos*, vol. 16, núm. 3, pp. 247-272. DOI: 10.1525/eth.1988.16.3.02a00020 (consultado: 10 de abril de 2021).
- Holland, Dorothy y Leander, Kevin (2004). "Ethnographic studies of positioning and subjectivity: An introduction", *Ethos*, vol. 32, núm. 2, pp. 127-139. DOI: 10.1525/eth.2004.32.2.127 (consultado: 21 de abril de 2021).
- Holland, Dorothy y Lachicotte, William (2007). "Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural studies of identity", en H. Daniels, M. Cole y J. V. Wertsch (eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Jaeger, Audrey J. y Haley, Karen J. (2016). "My story, my identity: Doctoral students of color at a research university", *Qualitative Research in Education*, vol. 5, núm. 3, pp. 276-308. DOI: <https://doi.org/10.17583/qre.2016.2019> (consultado: 14 de abril de 2021).
- Jazvac-Martek, Marian (2009). "Oscillating role identities: the academic experiences of education doctoral students", *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 46, núm. 3, pp. 253-264.
- Kim-Prieto, Chu; Copeland, H. Liesel; Hopson, Rodney; Simmons, Toya y Leibowitz, Michael J. (2013). "The role of professional identity in graduate school success for

- under-represented minority students”, *Biochemistry and Molecular Biology Education*, vol. 41, núm. 2, pp. 70-75. DOI: <https://doi.org/10.1002/bmb.20673> (consultado: 17 de abril del 2021).
- Koole, Marguerite y Stack, Sara (2016) “Doctoral students’ identity positioning in networked learning environments”, *Distance Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 41-59. DOI: 10.1080/01587919.2016.1153961 (consultado: 21 de abril de 2021).
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Lane, Amanda Kelly; Hardison, Carlton; Simon, Ariana y Andrews, Tessa C. (2018). “A model of the factors influencing teaching identity among life sciences doctoral students”, *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 56, núm. 2, pp. 141-162. DOI: 10.1002/tea.21473 (consultado: 10 de abril de 2021).
- Lasky, Sue (2005). “A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, núm. 8, pp. 899-916. DOI: 10.1016/j.tate.2005.06.003 (consultado: 22 de abril de 2021).
- Lave, Jean (1996). “La práctica del aprendizaje”, en S. Chaiklin y J. Lave, Jean (comps.), *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Manzo Rodríguez, Lidia; Rivera Michelena, C. Natacha y Rodríguez Orozco, Alain R. (2006). “La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano”, *Educación Médica Superior*, vol. 20, núm. 3. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=es&tlng=es (consultado: 15 de abril de 2021).
- McCormick, Kate y Willcox, Libba (2019). “Mind the gap: Transitioning from doctoral graduates to early career faculty”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 14, pp. 543-566. DOI: 10.28945/4409 (consultado: 22 de abril de 2021).
- Moustakas, Clark. E. (1994). *Phenomenological research methods*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pappa, Sotiria; Elomaa, Mailis y Perälä-Littunen, Satu (2020). “Sources of stress and scholarly identity: the case of international doctoral students of education in Finland”, *Higher Education*, vol. 80, núm. 1, pp. 173-192. DOI: 10.1007/s10734-019-00473-6 (consultado: 15 de abril del 2021)
- Park, John Jongho y Schallert, Diane L. (2020). “Reciprocity between doctoral students’ emerging professional identity and their envisionment of a possible future self in real and imagined communities of practice”, *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 26, pp. 1-18. DOI: 10.1016/j.lcsi.2020.100434 (consultado: 15 de abril de 2021).
- Rädiker, Stefan y Kuckartz, Udo (2020). *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA*, Berlín: MAXQDA Press. DOI: 10.36192/978-3-948768003 (consultado: 10 de abril de 2021).
- Ramírez-Ramírez, Leticia Nayeli; Ibáñez-Reyes, Lucero y Arvizu-Reynaga, Alma Vanessa (2021). “Madres universitarias: narrativas en torno a la experiencia de ser estudiante en pregrado” *Revista Géneros*, vol. 2, núm 29, pp. 109-138.

- Ramírez Ramírez, Leticia Nayeli y Saucedo Ramos, Claudia Lucy (2016). “Aprendiendo a ser psicólogo: transiciones identitarias en el aula universitaria”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 179, pp. 41-53. DOI: 10.1016/j.resu.2016.06.001 (consultado: 21 de abril de 2021).
- Ramírez-Ramírez, Leticia Nayeli y Fernández-Cárdenas, Juan Manuel (2018). “Professional formation and identities of online and face-to-face students: Experiences about a doctoral program of educational research in Mexico”, *Proceedings*, vol. 2, núm. 21, pp. 1-4. DOI: 10.3390/proceedings2211347
- Rinaudo, María Cristina y Paoloni, Paola Verónica Rita (2015). “Estudiantes universitarios. Rosas... cardos y ortigas en la construcción de identidades profesionales”, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, núm. 2, pp. 73-90. DOI: 10.4995/redu.2015.5439 (consultado: 14 de abril de 2021).
- Teddlie, Charles y Yu, Fen (2007). “Mixed methods sampling: A typology with examples”, *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 1, núm. 1, pp. 77-100. DOI: 10.1177/1558689806292430 (consultado: 17 de abril de 2021).
- Trejo Guzmán, Nelly Paulina y Mora Vázquez, Alberto (2014). “Narrativas autobiográficas de profesores de lengua inglesa: Una mirada a la formación de su identidad profesional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 63, pp. 1245-1266. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14032016011.pdf> (consultado: 17 de abril del 2021).

Artículo recibido: 5 de mayo de 2021

Dictaminado: 1 de julio de 2021

Segunda versión: 6 de julio de 2021

Aceptado: 19 de julio de 2021

ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DE DOCTORES(AS) EN CIENCIAS SOCIALES

*Reflexión desde el caso chileno**

JULIO LABRAÑA / KATHERINE OGNIO / RODRIGO SION

Resumen:

Este artículo explora, desde la experiencia del caso chileno, cómo los doctores(as) en general, y de ciencias sociales en particular, enfrentan desafíos en términos de empleabilidad. Primero, introducimos la discusión conceptual sobre la inserción de los doctorados en ciencias sociales en el mundo laboral, subrayando el desajuste que existe entre los sistemas de la política y economía. A continuación, describimos los cambios en la política pública de ciencia e innovación, examinando el aumento en el número de doctores(as). La tercera sección interpreta estos desarrollos, argumentando que es necesario avanzar en una mayor relevancia de la formación doctoral en ciencias sociales para los sectores productivos y los obstáculos que el discurso de la economía del conocimiento plantea en este sentido. Finalmente, el artículo ofrece futuras líneas de análisis.

Abstract:

This article explores, from the experience of the Chilean case, how the holders of doctoral degrees in general and in the social sciences in particular face challenges in terms of employability. First, we introduce a conceptual discussion on the insertion of the holders of doctoral degrees into the labor market, highlighting the mismatch that exists between the political and economic systems. Next, we describe changes in the public policies of science and innovation, and examine the increase in the numbers of holders of doctoral degrees. The third section interprets these developments, as it argues the need to achieve greater relevance in doctoral education in the social sciences for productive sectors; it also discusses the obstacles that the discourse of the knowledge economy poses in this regard. To conclude, the article offers future lines of analysis.

Palabras clave: economía basada en el conocimiento; doctorados; ciencias sociales; inserción laboral; universidades.

Keywords: knowledge based economy; doctoral degrees; social sciences; employability; universities.

Julio Labraña: académico de la Universidad de Tarapacá, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Educación. General Velásquez 1775, Arica, Chile. CE: juliolabranavargas@gmail.com (ORCID: 0000-0003-2441-8260).

Katherine Ognio: Coordinadora de Bienestar Estudiantil de la Universidad de O'Higgins. Rancagua, Chile. CE: katherine.ognio@uoh.cl (ORCID: 0000-0001-6788-5497).

Rodrigo Sion: profesor-investigador de la Universidad Técnica Federico Santa María. Valparaíso, Chile. CE: rodrigo.sion@usm.cl (ORCID: 0000-0002-0042-5223).

*Artículo elaborado en el contexto del Proyecto FONDECYT Iniciación N° 11200429 "Las tensiones en el gobierno de las universidades estatales en el sistema chileno de educación superior entre 1990 y 2020: un enfoque de cambio organizacional". Los autores agradecen los comentarios de Ignacio Neira.

Introducción

La educación superior ha experimentado cambios significativos durante las últimas décadas. En particular, las universidades se han convertido en un elemento central en los planes de desarrollo de los países en el marco de la emergencia de la economía del conocimiento; especialmente, son valoradas por su contribución al progreso nacional en términos de formación de capital humano, desarrollo tecnológico y vinculación entre innovación y productividad (Peters y Humes, 2003; Marginson, 2009; Steinbicker, 2011; Fochler, 2016).

En una dirección similar, estas instituciones han experimentado una acelerada masificación y universalización de la matrícula que ha democratizado el acceso, diversificando las características de las y los estudiantes [en adelante, en este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género]. Si bien este proceso ha impactado especialmente en el nivel de pregrado, ha resultado igualmente en una considerable presión en los posgrados que, como consecuencia, han reaccionado mediante una diversificación de sus programas, sumándose ahora a la tradicional inserción académica, la demanda por la adquisición de habilidades generales y de relevancia en los mercados laborales (Trow, 1973; Scott, 2019).

En su conjunto, estos desafíos han propiciado una reorganización de las actividades de las universidades, de modo tal que estas puedan cumplir mejor con las expectativas de la sociedad. El modelo de universidad emprendedora –desarrollado por Clark (1998, 2004)– describe instituciones de educación superior no solo preocupadas por la calidad de sus actividades en términos pedagógico-científicos, sino que deben también prestar atención a la medida en que estas pueden promover una mejor inserción laboral de sus egresados en el marco del fortalecimiento de la interfaz entre universidades y empresas.

Esta tendencia ha alterado incluso aquel nivel formativo que históricamente había sido concebido originalmente como de interés exclusivo para la reproducción de los gremios académicos: el doctorado. En este sentido, dicho nivel ha experimentado profundos cambios, adquiriendo recientemente mayor relevancia los programas de doctorado orientados profesionalmente (Neumann, 2005) y temas como la vinculación de los conocimientos adquiridos en este grado con el mundo no académico, sea mediante co-tutorías con empresas, el desarrollo de investigaciones aplicadas

o el fortalecimiento de la relación entre los conocimientos adquiridos por los egresados y diferentes sectores del ámbito industrial (Borell-Damian, Brown, Dearing, Font, *et al.*, 2010).

Las ciencias sociales se han integrado con obstáculos a esta tendencia. La investigación en estas áreas se caracteriza por presentar una amplia variedad de enfoques y métodos –con diferentes estándares de calidad asociados– que dificultan su conversión directa en los insumos de desarrollo tecnológico esperados en el sector productivo (Galleron, Ochsner, Spaapen y Williams, 2017). A su vez, las disciplinas pertenecientes a estos ámbitos del conocimiento suelen tener una orientación hacia la interpretación que contrasta con las expectativas de resolución de problemas dominantes en sectores ligados a la industria (Grimm, 2018).

El presente artículo explora dicha tensión tomando como caso de estudio el discurso de la política pública sobre la importancia de los doctorados en Chile y los problemas efectivos que los doctores en ciencias sociales en particular enfrentan en términos de empleabilidad. En primer lugar, introducimos la discusión conceptual sobre la inserción laboral de los doctorados en ciencias sociales, revisando la experiencia comparada y arguyendo la necesidad de diferenciar entre las expectativas de la política y la economía. A continuación, exploramos la evolución de las definiciones de política pública sobre el sistema universitario en Chile, poniendo atención a su valoración productiva desde fines de la década de 1990 en vinculación con la noción de economía del conocimiento. La tercera sección discute cómo este nuevo foco en el valor productivo del conocimiento fue asociado a la asignación de mayores recursos para la formación de doctores, pero sin prestarle mayor atención al potencial efectivo de su inserción laboral, especialmente en espacios no académicos. Luego se interpreta este desarrollo, aduciendo que la ausencia de una estrategia de modernización de la estructura productiva refleja un desajuste entre economía, política y sociedad y que la idea de economía del conocimiento no hace sino invisibilizar. El artículo finaliza con un breve resumen y futuras líneas de análisis sobre la formación de doctores en ciencias sociales en Chile y en perspectiva comparada.

La inserción laboral de los doctores en ciencias sociales en la economía del conocimiento

La creciente relevancia del discurso de la economía del conocimiento, sumado a los procesos de democratización del acceso, han alterado profun-

damente la organización de los programas de doctorado en el mundo. En este sentido, dado que, según la tesis política hoy dominante, el desarrollo de los países no depende ya de la explotación de sus recursos laborales mediante una fuerza laboral no cualificada, sino de la formación de capital humano avanzado y la generación y transferencia de conocimiento, esto ha significado que los graduados de doctorado sean hoy considerados, especialmente desde la política, como parte de una nueva fuerza laboral, altamente cualificada y con las competencias requeridas para generar conocimientos, resolver problemas complejos e impulsar las innovaciones tecnológicas necesarias (Marginson, 2009, 2011; Steinbicker, 2011; Mariñez, Labraña y Matus, 2019).

En este aspecto, como resume Thune (2010), se arguye desde la política pública que los doctores resultan fundamentales en la nueva economía, pues ellos se encontrarían en una posición privilegiada para producir conocimiento en proyectos colaborativos de investigación con sectores industriales y conformar redes de intercambio entre universidades y empresas, fomentando de esta manera el desarrollo de modelos de innovación de tipo triple hélice (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000; Ranga y Etzkowitz, 2013). Sumado a lo anterior, la formación doctoral permitiría adquirir las habilidades necesarias para combinar conocimientos en un marco inter- y transdisciplinar, competencia esencial para identificar y fomentar el desarrollo de áreas claves de desarrollo productivo (Barnett, 2000; Borell-Damian *et al.*, 2010; Bi y Yang, 2004; Canal Domínguez y Rodríguez Gutiérrez, 2016; Assbring y Nuur, 2017).

Si bien gran parte de estas transformaciones han sido promovidas desde las propias universidades, el rol del Estado, como principal financiador y regulador de sus actividades, resulta igual o más importante. A modo de ejemplo, en el escenario europeo, la Declaración de Bolonia (emitida en 1999) estableció que el conocimiento se estaba convirtiendo rápidamente en un “factor irremplazable para el crecimiento social y humano”, siendo fundamental la formación otorgada por las instituciones de educación superior para asegurar la existencia de las “competencias necesarias para enfrentar los desafíos del nuevo milenio” y la pertenencia de la población a “un espacio social y cultural común” en el marco de una sociedad crecientemente interconectada (Bologna Process, 1999). De manera similar, la Estrategia de Lisboa, diseñada por los gobiernos europeos en el año 2000, señalaba que las universidades de la región tenían una labor central

para convertir a Europa en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecimiento económico sustentable con más y mejores trabajos y una mayor cohesión social” (Lisbon European Council, 2000). En el caso particular de la educación doctoral, esta es descrita por la Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior en esta región (2003) como clave para avanzar a una “Europa del conocimiento”, enfatizando su rol especial en términos de “formación de investigadores” y la “promoción de la interdisciplinariedad en mantener y mejorar la calidad de la educación superior y aumentar la competitividad de la educación superior europea en general” (Conference of Ministers Responsible for Higher Education, 2003).

La región latinoamericana no es una excepción ante la influencia de estas ideas (Labraña, 2018; Labraña, Brunner y Álvarez, 2019). Históricamente las universidades latinoamericanas fueron concebidas principalmente como responsables de la formación de las élites nacionales (Levy, 1986; Ertzkowitz y Leydesdorff, 2000; Labraña y Vanderstraeten, 2020). En contraste, la discusión sobre el rol de estas instituciones parece haberse enfocado en las últimas décadas en la formación de capital humano avanzado, lo que ha llevado a algunos autores, como Mollis (2006), a discutir sobre una alteración radical de su identidad y la pérdida de relevancia de su compromiso público, modificando, a su vez, los fines de la formación de doctores en la región, alejándolos de su modelo académico anterior (Fiorucci, 2017; Unzué y Rovelli, 2017; López Fernández y Almuñías Rivero, 2019; Núñez-Valdés y González Campos, 2019).

En este escenario de creciente relevancia económica de la formación universitaria no debe sorprender que el número de programas de doctorado se haya expandido a nivel mundial. Sin embargo, de manera simultánea al consecuente aumento en el número de doctores, su campo laboral tradicional parece haberse reducido considerablemente debido a la mayor competencia por puestos académicos. En tal sentido, existen límites de crecimiento para la incorporación de doctores en este tipo de empleos vinculados a la investigación, los cuales son especialmente marcados en sistemas con una orientación primariamente docente, en donde los recursos fiscales disponibles para la investigación son reducidos y los vínculos entre el sector productivo y las universidades son escasos, como es el caso en América Latina (Mollis, 2006; Brunner, 2007; Keidesoja y Kauppinen, 2014; Brunner y Miranda, 2016).

Como sugiere la evidencia disponible, esto ha resultado en nuevas tensiones para la inserción laboral de los doctores. De acuerdo con la literatura, a nivel global, existe una tendencia a la reducción en el número de graduados de doctorado empleados en posiciones académicas, incluso en países referentes en el campo de la educación superior como Estados Unidos (Council of Graduate Schools, 2007), Australia (Neumann, Kiley y Mullins, 2008), Francia (Paul y Perret, 1999) y Alemania (Enders, 2004). De manera creciente, los egresados de programas de doctorado, en particular en disciplinas de Ciencia, Tecnología, Matemáticas e Ingeniería (STEM, por sus siglas en inglés), son empleados por compañías públicas y privadas, y no por instituciones de investigación básica (Auriol, 2010; Neumann y Tan, 2011).

En este sentido, en contraste con la idea de la economía del conocimiento, que suele partir de la base de la existencia de una continuidad natural entre educación y economía y que impulsó parcialmente la examinada transformación en los programas de doctorado, la evidencia hoy disponible sugiere que la asociación entre doctores y productividad económica no se da de manera automática, sino que requiere de arreglos institucionales específicos como la reorientación de la formación de posgrado a la adquisición de competencias generales, transferibles entre espacios académicos y no académicos (Maki y Borkowski, 2006), la existencia de supervisores capaces cercanos con experiencia en el mundo no académico (Enders, 2002), la organización de departamentos de investigación en las industrias (Thune, 2010) y la adecuación de los sistemas externos de evaluación de la calidad a estos nuevos desafíos (Groen, 2021).

Caso contrario, es decir, en ausencia de estos arreglos institucionales de articulación entre universidad y sector productivo, la evidencia sugiere que es probable que ocurra un desacoplamiento entre la formación de doctores y las necesidades del mundo productivo, aumentando el riesgo de fenómenos como la sobrecualificación de la masa laboral, asociado a un aumento en sus tasas de desempleo o la disminución de los estándares académicos de estos programas (Enders, 2002; Fiske, 2011). Este peligro se expresa con particular intensidad en el número cada vez más importante de egresados de doctorado que terminan en trabajos no relacionados con sus estudios o debajo del estándar esperado, según el tiempo que invirtieron en adquirir una formación de posgrado (Auriol, 2010; Di Paolo y Mañé, 2014).

En el caso particular de las ciencias sociales, el riesgo de diferenciación entre las expectativas de crecimiento económico mediante una formación doctoral y las necesidades del mercado laboral parece ser más marcado, especialmente cuando se considera que menos de la mitad de los doctores de estas áreas puede efectivamente esperar desarrollar una carrera en la academia (Neumann y Tan, 2011). Si bien no existe tanta información al respecto como en relación con los egresados de doctorado en disciplinas STEM, hay claridad en que las oportunidades de inserción laboral de los egresados en ciencias sociales en espacios productivos son mucho menores, en tanto las empresas e industrias no acostumbran a valorar sus competencias generales y prefieren incorporar egresados que hayan adquirido en sus estudios de posgrado una orientación profesional práctica usualmente ajena a los programas de doctorado académicamente tradicionales (Mangematin, 2000; Reimer, Noelke y Kucel, 2008; Boosten y Spithoven, 2016; Passaretta, Trivellato y Triventi, 2019).

En este sentido, la evidencia indica que para la inserción laboral de los doctores en ciencias sociales adquieren relevancia otros espacios no académicos, como la administración pública o las instituciones educativas en general. Sin embargo, incluso la inserción exitosa de los egresados depende aquí de variables no derivadas exclusivamente de la calidad de su formación, tales como sus experiencias laborales fuera de espacios académicos, el acceso a redes de contacto y sus competencias de coordinación de equipos de trabajo (Purcell, Durbin, Warren, Elias *et al.*, 2005). Con todo, como muestra el estudio de Auriol (2010), los egresados de ciencias sociales tienen, en general, niveles de desempleo superiores al promedio de los doctores en otras áreas en la mayoría de los países.

En su conjunto, entonces, la evidencia sugiere que la articulación entre formación de doctores y desarrollo productivo posee una complejidad mayor que la presupuesta en los discursos de la economía del conocimiento; por ello, requiere del diseño de arreglos tanto a nivel de la gobernanza de los sistemas de ciencia e innovación como en la organización interna de las instituciones de investigación que favorezcan su éxito (Brunner, Labraña, Rodríguez-Ponce y Ganga, 2021). En esta dirección, la inserción laboral de los doctores en general, pero de manera más aguda en las ciencias sociales en particular, experimenta diversos obstáculos producto de la tendencia a la reducción de las oportunidades académicas disponibles en el sector tradicional, sin que exista certeza además de que sus competencias sean

automáticamente transferibles a otros sectores productivos dentro del mercado laboral.

Como examinaremos en la siguiente sección, este desacoplamiento entre las expectativas de la política pública, la formación de doctores en ciencias sociales y el mercado laboral adquiere una relevancia mayor en sistemas de educación superior con alto nivel de privatismo como el chileno.

Política, educación superior y la inserción de doctores en ciencias sociales en Chile

Uno de los rasgos más importantes del sistema chileno de educación superior es dicho nivel de privatismo. Desde el ámbito de la política pública, a contar desde la década de 1980 en el marco de la dictadura de Pinochet, se impulsó la privatización del sistema, tanto a nivel de la provisión como del financiamiento, adoptando el Estado un rol pasivo en términos de coordinación, regulación y financiamiento; en este proceso las universidades estatales han sido particularmente afectadas al ver constreñidos sus presupuestos, precarizado su personal académico y enfrentadas a una competencia en condiciones desiguales con las instituciones del sector privado. Como resultado, el privatismo de este sistema –como hemos examinado en otros estudios (Brunner, Labraña, Ganga y Rodríguez-Ponce, 2020; Brunner, Pedraja-Rejas y Labraña, 2020)– hoy se expresa, principalmente en la privatización de la matrícula de pre- y posgrado, un avanzado proceso de mercantilización de la docencia y, en instituciones más complejas, de la investigación así como una orientación a la institucionalización de modelos empresariales de gestión dirigidos a asegurar una posición competitiva en un mercado centrado en estudiantes de pregrado que adoptan como guía los ejes de la nueva gestión pública (*new public management*).

En este contexto, la incorporación de doctores en los claustros académicos se ha convertido en un objetivo estratégico de desarrollo para las universidades. Estas instituciones son de manera creciente evaluadas en función de sus indicadores de investigación y, especialmente, de productividad en artículos de corriente principal, los que determinan los instrumentos de financiamiento estatal y no estatal a los cuales estas tienen acceso; de sus resultados en el sistema de evaluación de la calidad, organizado por la Comisión Nacional de Acreditación, y el porcentaje de sus recursos de disposición interna que provienen por concepto de aportes basales y fondos concursables (Labraña y Rodríguez, 2017; Contraloría

General de la República, 2019). Particularmente relevantes en este sentido son los aportes estatales correspondientes al Aporte Fiscal Directo, los cuales se encuentran parcialmente determinados por el número de publicaciones en revistas científicas reconocidas internacionalmente y en SciELO-Chile (Fardella-Cisternas, Carriel-Medina, Lazcano-Aranda y Carvajal-Muñoz, 2020).

En este contexto no debe sorprender que, en el caso chileno, se encuentre altamente generalizada en el plano de la discusión política la idea de que la clave del desarrollo es la modernización del sistema universitario y, en particular, la formación de capital humano avanzado con foco en la investigación sin que se requiera para este fin de una acción coordinadora del Estado. En esta dirección, los gobiernos del país, con especial intensidad desde finales de la década de 1990, han establecido incentivos para promover la expansión de la matrícula de pre- y posgrado bajo el supuesto de que lo anterior, asociado a sus impactos en investigación, es central para la integración del país en la economía del conocimiento (Salazar y Leihy, 2013). Como resultado, la tasa de matrícula bruta en educación superior alcanzó en este país 90.9% en 2018, superando el promedio a nivel mundial (38.8% en 2019) y en América Latina y el Caribe (52.7% en 2019) e, incluso, de naciones con un mayor nivel de desarrollo (Unesco Institute for Statistics, 2020).

Estas transformaciones impactaron de manera importante en las dinámicas de nacimiento, fortalecimiento y consolidación de programas doctorales en el país, como examinaremos en esta sección. La matrícula en programas de doctorado en el país evolucionó de forma acelerada en décadas recientes, pasando de apenas 97 en 1983 a más de 5 mil 500 en 2016, en tanto el número de titulados aumentó entre 1985 y 2014 de 16 a 685 (Brunner, 1986; Baeza, 2017).

Este crecimiento fue impulsado en el ámbito específico de las ciencias sociales por diversas iniciativas, principalmente, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP) que, en su primera etapa entre 1999 a 2005, financió la creación y el fortalecimiento de programas en dicha área además de humanidades, educación y artes. En efecto, del total de la inversión en este Fondo Competitivo, alrededor de 550 millones de dólares fueron destinados al mejoramiento de programas doctorales ofrecidos por las instituciones de educación superior, con el objetivo de mejorar la calidad general de la formación en este nivel (Reich, 2012).

Años más tarde, durante la segunda etapa del programa MECESUP, entre 2005 y 2011, el Fondo Competitivo fue reemplazado por el Fondo de Innovación Académica, el cual avanzó en una línea similar, poniendo énfasis en el desarrollo de claustros académicos, la reforma del currículo de pregrado y el mejoramiento de los doctorados en general. Durante este periodo cerca de 80 nuevos programas de doctorado fueron creados en el país, con un claro predominio de las universidades estatales y privadas tradicionales, si bien con una incipiente participación de universidades privadas creadas a partir de la Ley General de Universidades de 1981 en el ofrecimiento de este tipo de programas.¹

Como resultado de lo anterior, la dinámica de creación de programas doctorales se aceleró notablemente: más de 250 doctorados iniciaron sus actividades entre 1984 y 2019 (Baeza, 2017). Como muestra la tabla 1, entre 2008 y 2019 estos programas en universidades estatales se multiplicaron por 1.69, en privadas tradicionales por 2.95 y en instituciones privadas, creadas después de 1981, por 3.41 (CNED, 2021).

TABLA 1

Número de programas por año según tipo de universidad, 2008-2019

Tipo de universidad	2008		2009		2011		2013		2015		2017		2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Estatales	67	53	63	47	79	46	88	43	98	44	108	43	113	41
Privadas tradicionales	41	38	49	37	80	46	86	42	92	41	103	41	121	44
Privadas creadas a partir de la Ley General de Universidades de 1981	12	9	21	16	14	8	31	15	34	15	40	16	41	15
Número total de programas	120	100	133	100	173	100	205	100	224	100	251	100	275	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Consejo Nacional de Educación (CNED, 2021).

A su vez, como se muestra en la tabla 2, la matrícula en este nivel se multiplicó dos veces, pasando de un total de 2 mil 817 estudiantes en 2008, a 5 mil 868 en 2019. A nivel desagregado por universidad, este crecimiento se concentró en las instituciones privadas tradicionales y estatales, las cuales experimentaron al respecto un incremento de 996 (35%) a 2 mil 706 (46%) y de mil 579 (56%) a 2 mil 578 (45%) estudiantes de doctorado, respectivamente.

TABLA 2

Matrícula de programas de doctorado según tipo de universidad, 2008-2019

Tipo de universidad	2008		2009		2011		2013		2015		2017		2019	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Estatales	1 579	56	1 486	57	1 826	44	2 117	45	2 348	45	2 465	45	2 578	44
Privadas tradicionales	996	35	650	25	2 040	49	2 038	44	2 363	45	2 433	44	2 706	46
Privadas creadas a partir de la Ley General de Universidades de 1981	242	9	450	17	277	7	499	11	556	11	600	11	584	10
Matrícula total	2 817	100	2 586	100	4 143	100	4 654	100	5 267	100	5 498	100	5 868	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Consejo Nacional de Educación (CNED, 2021).

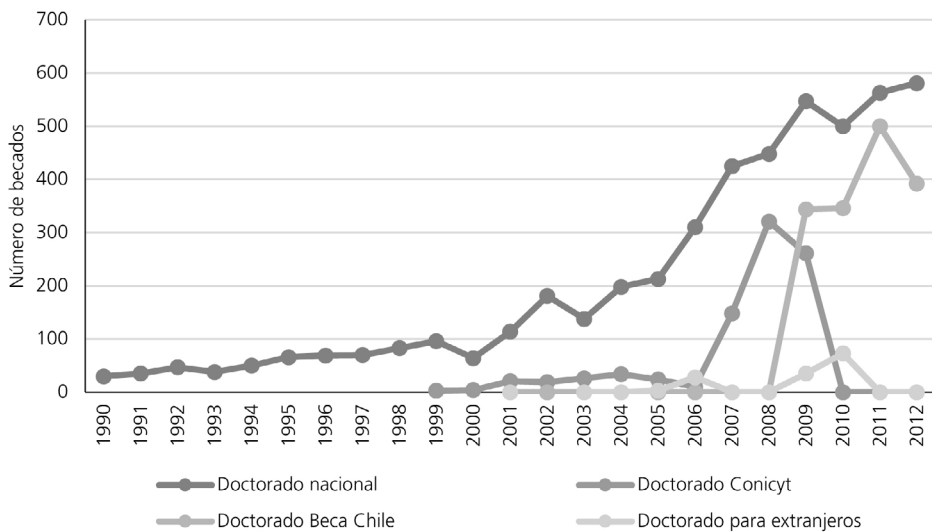
Aquí cabe consignar que, además de los incentivos a nivel de política pública antes examinados para la creación y el mejoramiento de la calidad de los programas de doctorado, el Estado chileno impulsó el aumento de la matrícula a través de dos programas de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt): el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) y el de Formación de Capital Humano Avanzado-Becas Conicyt. El primero financió, en el periodo comprendido entre 1990 y 2000, un total de 588 becas mediante sus líneas de tesis de doctorado y término de tesis de doctorado. El segundo financió, entre 1988 y 1998, un total de 548 becas de doctorado nacional, concentradas en seis universidades estatales y privadas tradicionales, fundamentalmente

en disciplinas de ciencias naturales (Conicyt, 2014; Baeza, 2017). De especial importancia en este último programa fue la iniciativa de Becas Chile, creada el 23 de octubre de 2008, como respuesta a la necesidad y urgencia de contar con académicos, profesionales y técnicos de excelencia que adquiriesen las competencias para el desarrollo científico y tecnológico, la innovación y el emprendimiento y que, de esta manera, ayudasen a la integración positiva de Chile en la economía del conocimiento.

La figura 1 muestra la evolución del número de becados por programas Conicyt desde el retorno a la democracia en Chile luego de la dictadura de Pinochet, en 1990, hasta 2012. Como puede verse, los instrumentos de financiamiento se concentraron en los doctorados a nivel nacional, expandiéndose con especial intensidad desde finales de la década de los noventa en adelante.

FIGURA 1

Número de becados de programas de doctorado Conicyt, 1990-2012

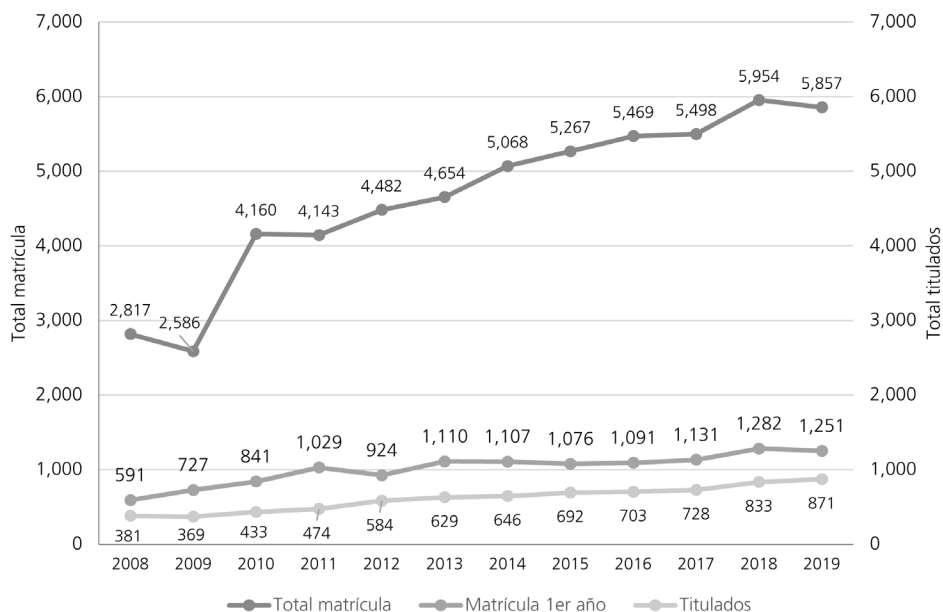


Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt, 2014).

La figura 2 entrega información al respecto para la década siguiente. Como se puede apreciar, la matrícula total de los programas de doctorado casi se ha duplicado entre 2008 y 2019, expandiéndose de igual manera el número de matriculados de primer año y los titulados de ese nivel formativo.

FIGURA 2

Matrícula total, matrícula de primer año y titulados de programas de doctorado en Chile, 2008-2019



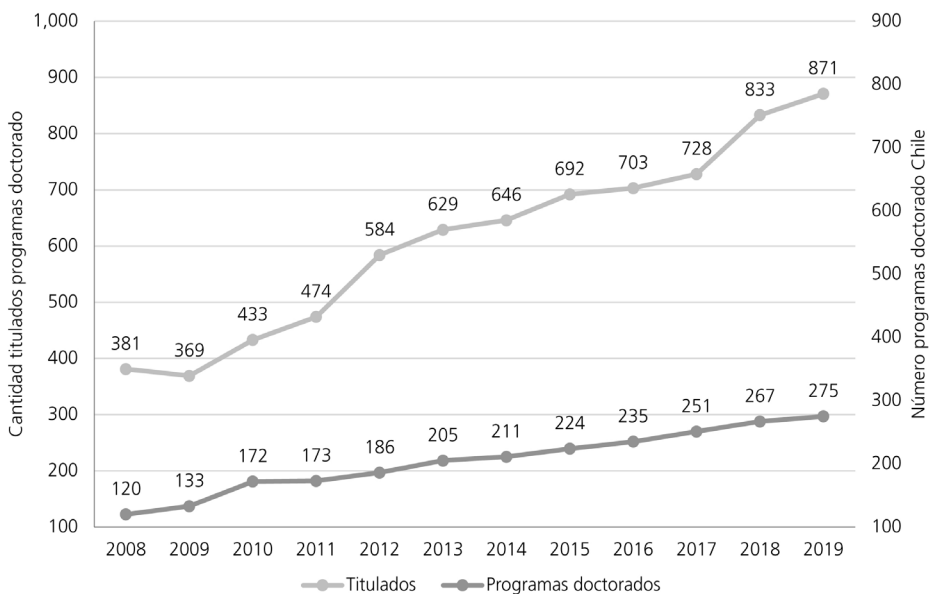
Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Consejo Nacional de Educación (CNEC, 2021).

Como muestra la figura 2, en 2019 hubo un total de 871 graduados de programas doctorales en Chile, mostrando un crecimiento sostenido desde 2008, que también se aprecia en el total de matrícula en este tipo de posgrado. Dicho crecimiento no debe sorprender al observar el ya examinado aumento en el número de programas de doctorado durante el mismo periodo, de 120 a un total de 275, como se puede apreciar en la figura 3 que integra ambos desarrollos.

Si se examina de manera detenida, dicha matrícula solo lentamente ha abarcado programas del área de las ciencias sociales, educación y humanidades que, en 2003, representaban apenas un cuarto de la oferta en este nivel, tendencia que experimentaría un cambio significativo hasta la siguiente década. En efecto, entre 2003 y 2016, los programas de estas áreas se incrementaron notoriamente. Según la última información disponible sobre la oferta de doctorados entre las universidades chilenas a 2019,

23% corresponde a áreas de las ciencias sociales y humanidades (14% en ciencias sociales y 9% en humanidades, de acuerdo con la clasificación de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos) (CNED, 2021). Los programas de doctorado en ciencias sociales y humanidades en Chile se incrementaron en este sentido de 24 en 2005, a 64 en 2019, aumentando el número de estudiantes en estas áreas en el periodo de 397 a un total de mil 260 (CNED, 2021).

FIGURA 3
Número de titulados de doctorado vs. número de programas de doctorado en Chile, 2008-2019



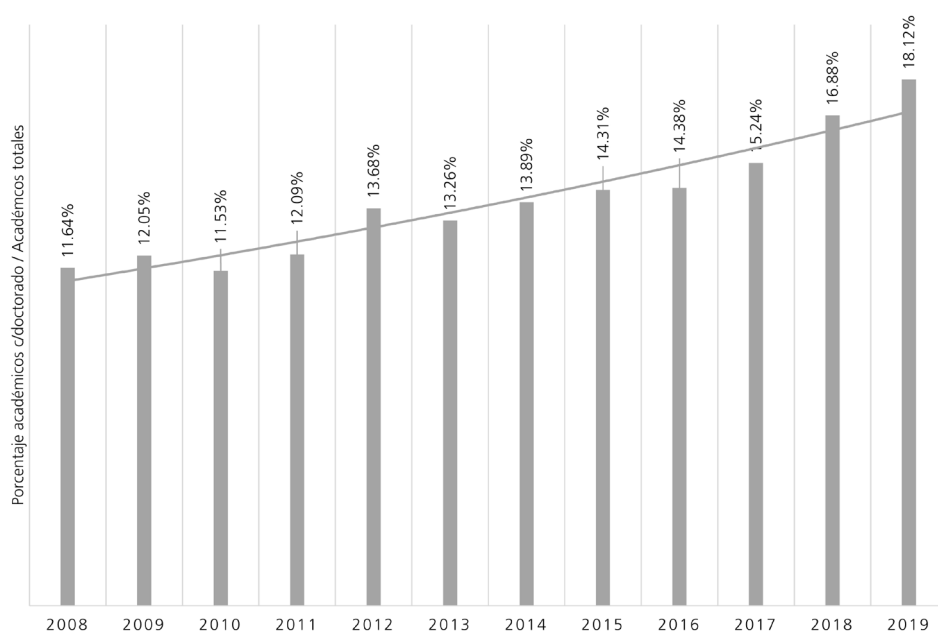
Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Consejo Nacional de Educación (CNED, 2021).

Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido en otros países, dicho crecimiento ha sido asociado de manera marcada a perspectivas de inserción laboral en espacios académicos, contribuyendo de este modo a modernizar la academia nacional. Si bien acceder a información sobre los espacios de trabajo de los doctorados en Chile es complejo debido a la ausencia de fuentes desagregadas por tipo de doctorado, es posible identificar a las

instituciones de educación superior como el principal espacio de trabajo en el sector. En efecto, los académicos con grado de doctor pasaron de representar 12% de la planta de académicos de las universidades en 2008 a 18% según estadísticas para 2019, indicando una clara modernización del sistema universitario chileno y un progresivo reemplazo de los académicos sin grados académicos de nivel superior (figura 4).

FIGURA 4

Porcentaje de académicos con grado de doctor respecto del número total de académicos en universidades chilenas, 2008-2019



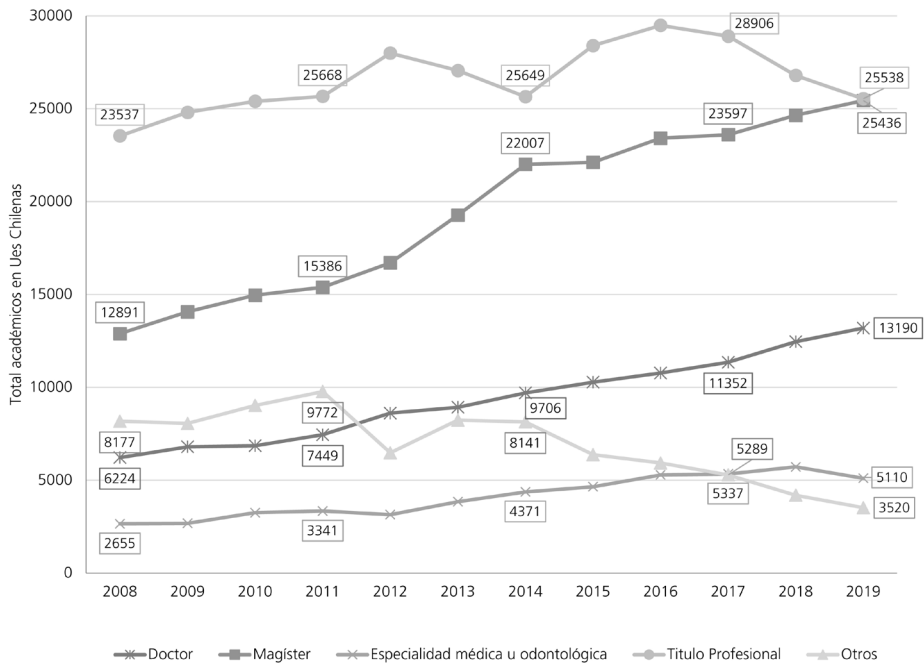
Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Consejo Nacional de Educación (CNEC, 2021).

Dicho crecimiento ha ocurrido, como se puede apreciar en la figura 5, a expensas de los académicos que poseen solo títulos profesionales u otras especialidades en el área de la salud.

Como resultado de lo anterior, y dados los límites de crecimiento de la absorción de los doctores en las universidades en virtud de la emergente importancia de la investigación en la mayoría de las instituciones y los fon-

dos de investigación disponibles, la inserción laboral de los doctores se ha convertido en los últimos años en un tema de preocupación nacional. Según información para los años 2011 y 2012, la distribución de investigadores por sector en ejecución en Chile mostraba todavía una gran concentración en las universidades (80.4%), seguidas a larga distancia por instituciones privadas sin fines de lucro (10.2%), empresas (6.8%) y áreas del aparato estatal, espacio de especial relevancia para los egresados de disciplinas de las ciencias sociales (2.6%) (González y Jiménez, 2014).

FIGURA 5
Composición de académicos en universidades Chile por nivel educacional, 2008-2019



Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Consejo Nacional de Educación (CNED, 2021).

En este contexto, la seguridad laboral de los doctores en general ha disminuido de manera importante. Si bien existen diversas cifras sobre el desempleo de los doctores, rondando entre 2.5 y 12.9% (Muñoz y Pérez,

2018), en el caso de los egresados de este nivel su situación contractual parece ciertamente haberse precarizado, aumentando el número de aquellos que se ubican en empleos académicos temporales a través de convenio de honorarios (CONICYT, 2021). Sumado a lo anterior, la evidencia disponible en el país sugiere que los doctores que consiguen efectivamente insertarse en espacios académicos deben enfrentarse al creciente empleo de indicadores por parte de las universidades para evaluar su productividad científica y la subordinación de sus posibilidades de desarrollo profesional y acceso a incentivos económicos a estos resultados, ocasionando un régimen altamente competitivo de capitalismo centrado en la producción individual. Esto significa una inestabilidad laboral para los doctores, especialmente relevante en las universidades privadas creadas por ley en 1981, que poseen menor regulación administrativa al respecto (Fardella-Cisternas, Sisto Campos y Jiménez Vargas, 2017; Schmal y Cabrales, 2018; Fardella *et al.*, 2020; Brunner *et al.*, 2021).

Un estudio reciente de la Agrupación Nacional de Investigadores de Posgrado confirma este análisis; en 2020 aplicó una encuesta sobre las condiciones laborales de los egresados de posgrado en Chile: 36% de los encuestados afirmó trabajar en instituciones estatales, 33%, en el sector privado y solo 5% en organizaciones no gubernamentales o instituciones sin fines de lucro, con un elevado 25% que no contestó. De acuerdo con las respuestas, las principales preocupaciones de este sector responden a problemas de relación contractual con el empleador y a la insuficiencia de espacios de investigación adecuados, confirmando entonces los desafíos que encuentra la inserción de los egresados de este nivel en términos de precarización de las condiciones de trabajo y limitación de las posibilidades de desarrollar carreras académicas. En este sentido, es de suponer, si se atiende a la evidencia comparada, que los doctores en ciencias sociales enfrentan incluso mayores dificultades en la inserción en este tipo de espacios (Purcell *et al.*, 2005; Boosten y Spithoven, 2016; Passaretta, Trivellato, y Triventi, 2019).

Formación de doctores y perspectivas de inserción laboral: la complejidad del vínculo

Como hemos examinado en la anterior sección, si bien el número de doctores se ha expandido significativamente en Chile, dicho crecimiento no parece haber ido asociado a una estrategia de modernización de la estructura

productiva que hubiese facilitado la posterior inserción de los egresados en ámbitos de tipo no académico. En ese sentido, si bien es preciso reconocer la existencia de programas orientados a impulsar la inserción de doctores en el sector productivo, como el Programa de Atracción e Inserción de Capital Humano Avanzado, creado en 2009, las políticas públicas del país han solido partir de la premisa de un acoplamiento entre la adquisición de una formación de posgrado y una rápida inserción laboral.

Como resultado de lo anterior, se ha generado en este país un desacoplamiento entre las expectativas de la política pública sobre el potencial económico de la formación universitaria de doctorado, las demandas de la estructura productiva de capital humano altamente cualificado y la dinámica expansiva de los sistemas universitarios en línea con su trayectoria de masificación. Si bien estas tendencias se expresan de manera general a nivel global, las definiciones de política pública y las prioridades de las organizaciones del sector poseen particular relevancia en su modo de configuración (Marginson y Rhoades, 2002; Brunner *et al.*, 2021). En efecto, las decisiones de política pública, específicamente aquellas relacionadas con el financiamiento y la regulación de las instituciones de educación superior, así como los lineamientos de los gobiernos de las instituciones, influyen en la manera en que el campo organizacional universitario es capaz (o no) de promover una rápida inserción de los egresados del nivel de doctorado.

Para el caso chileno, como hemos examinado, resulta de especial interés la priorización que ha adquirido en un contexto de elevado privatismo la formación de doctores a nivel de la política pública, sin que ello haya ido asociado al diseño de incentivos adecuados para generar interés en su empleabilidad en sectores no académicos ni a reorientar la formación doctoral hacia fines de inserción en industrias de alta tecnología. La sección anterior fue clara en mostrar cómo diferentes programas gubernamentales han perseguido promover el desarrollo de la formación de doctores en el país y mejorar la calidad de la oferta de posgrado de las universidades, resultando, al día de hoy, en un campo de formación de doctores en proceso de consolidación, si bien orientado a la inserción en las universidades, y con una peligrosa tendencia hacia la precarización de sus condiciones laborales producto del tamaño reducido de las posibilidades de inserción académica y fondos de investigación.

En este sentido, se expresa un claro desajuste entre la política, la educación y la economía. Por una parte, para la política, el discurso de la economía del conocimiento y la promoción de la formación de doctores ha servido como un mecanismo de legitimación para los distintos gobiernos, contribuyendo a sustentar la idea de una nación en proceso de desarrollo y justificando diferentes programas en este sentido. A su vez, en la educación, favorecida por el impulso a la formación de doctores desde la política pública mediante diversos fondos estatales, se ha profundizado la dinámica expansiva de apertura de nuevos programas sin prestar especial atención a la capacidad efectiva de integrar a sus egresados fuera de universidades, institutos o centros de investigación o, incluso, bajo condiciones óptimas dentro de estas organizaciones. A su vez, desde la economía, los nuevos profesionales con grado de doctor no encuentran perspectivas de inserción ante la primacía de una estructura productiva con foco en la extracción de recursos naturales y deben por tanto seguir dependiendo de la academia, la cual de por sí posee límites financieros y organizacionales para garantizar su inserción como investigadores bajo condiciones adecuadas.

En este contexto, el discurso de la economía del conocimiento parece operar en Chile como un obstáculo para el reconocimiento de la complejidad de las relaciones entre educación, política y ciencia. Precisamente por presentarse como una solución a los problemas de desarrollo, dicha fórmula impide atender a los desafíos que implica la interrelación entre formación de doctores e inserción en entornos productivos, reemplazando el análisis de sus interrelaciones por la idea de una transferencia automática entre apartados por medio de la cual su vinculación no es problema. Al respecto, la idea de complejidad puede considerarse –como hemos propuesto en otros estudios (Labraña, 2014, 2021)– como una alternativa para prestar atención a las condiciones organizacionales bajo las cuales la educación y los programas de formación de doctores en ciencias sociales en particular pueden servir de manera efectiva a mejorar espacios de tipo no académico.

Conclusiones

En este ensayo hemos explorado la inserción laboral de los doctores en ciencias sociales en Chile. A partir de las estadísticas disponibles, hemos podido observar que, contrario a los discursos de la política pública sobre la centralidad económica de la educación superior en general y de la forma-

ción de doctores en particular, el campo laboral de los doctores en ciencias sociales es casi exclusivamente el sector de las universidades, principalmente en actividades relacionadas con la docencia e investigación y su gestión, y no siempre bajo condiciones asociadas a su formación.

Considerado lo anterior, argumentamos que el vínculo entre educación superior y economía, si bien persuasivo a nivel de política pública, requiere ser examinado en lo que respecta a sus alcances (Labraña y Brunner, 2020). El discurso de la economía de conocimiento y sus ideas en relación con el rol de la formación doctoral reflejan el modo de interpretación político hoy dominante de las actividades de la educación superior, sin que esto requiera que su comprensión desde otros ámbitos, como el de la economía, siga necesariamente los mismos términos (Välilmaa y Hoffman, 2008; Olssen, 2015). El examen del caso chileno sugiere que la diferencia de expectativas políticas y económicas sobre la educación superior es, por el contrario, el caso normal y que requiere no una disminución de la inversión en formación de posgrado, sino, por una parte, de su articulación con la modernización del personal de investigación de las universidades y, por otra, incentivos para poder mejorar su inserción en espacios fuera de la academia. La articulación entre educación superior y economía, especialmente en sistemas de alto privatismo y elevada masificación como el aquí examinado, requiere entonces de una cuidadosa planificación para tener opciones de éxito.

Numerosas líneas de investigación resultan interesantes a partir de este análisis. En primer lugar, es necesario examinar en qué medida las competencias adquiridas por los egresados de programas de doctorado en ciencias sociales en Chile han experimentado transformaciones durante la última década en respuesta a las nuevas expectativas puestas sobre el rol económico de la educación superior. Resulta deseable con este fin analizar aspectos como la evolución de las misiones de los programas de doctorado, la importancia de académicos y profesionales en sus claustros docentes, la distribución de las horas de aprendizaje y los requisitos para un egreso exitoso con el objeto de identificar si se ha intentado efectivamente promover una mayor cercanía entre formación de posgrado y espacios laborales no académicos desde las instituciones de educación superior y cuánto hay de cambio retórico y relativo a las prácticas organizacionales en esta dirección (Green y Powell, 2005; Neumann y Tan, 2011; McAlpine y Amundsen, 2011; Lee y Danby, 2012).

Por otro lado, igualmente en el contexto chileno, resulta preciso examinar en detalle las expectativas del mercado laboral sobre la formación de posgrado. En este sentido, el análisis de los usos de los empleadores no académicos de los títulos universitarios no parece haber ocupado un lugar destacado en la literatura nacional. Si bien existe amplia evidencia sobre la importancia de la adquisición de una formación universitaria para incorporarse exitosamente al mercado laboral, así como sobre sus réditos en términos de remuneraciones (Arellano y Braun, 1999; Meller y Lara, 2010), los resultados de otras investigaciones sugieren que existe una diferenciación cultural en lo que respecta al valor de los diferentes títulos universitarios en el mercado laboral chileno (Rappoport, Benavente y Meller, 2004; Urzúa, 2012; Rodríguez y Castillo 2014). Cabría aquí examinar –como se ha hecho en países europeos (Thune, 2010; Thune y Børing, 2015; Assbring y Nuur, 2017)– las expectativas de los sectores productivos sobre los graduados en ciencias sociales, aspecto sobre el cual, como hemos examinado aquí, no existe información desagregada. Estudios cualitativos de las experiencias de los doctores en ciencias sociales en empresas y consultorías externas resultan además necesarios para analizar las potencialidades efectivas de inserción de los egresados de posgrado en estos ámbitos más allá de la retórica de la economía del conocimiento.

Finalmente, se debe tener en cuenta el alto privatismo del sistema chileno de educación superior que, como hemos explorado, hace efectivamente menos probable una articulación de las dinámicas de apertura de programas de doctorado en ciencias sociales en las universidades, su utilización como mecanismo de legitimación en el marco de los discursos de la economía del conocimiento y una adecuada integración de los egresados de este nivel en el sector productivo. En este sentido, si bien las dinámicas de desajuste entre educación y economía representan un desarrollo a escala global, por tanto, planteando desafíos sobre la relevancia general de los doctorados (Boulos, 2016; Di Paolo y Mañé, 2016), no por esto sus efectos son lineales en los distintos sistemas nacionales. Para avanzar en esta dirección se requieren por tanto esfuerzos de sociología comparada que permitan identificar las diferencias en la inserción laboral de los doctores en ciencias sociales y los factores formativos, económicos y de política pública que favorecen u obstaculizan su uso en el marco de la actual economía del conocimiento (Marginson y Rhoades, 2002; Steinbicker, 2011).

Como hemos visto, el vínculo entre educación superior, política y economía dista de ser simple, requiriendo abandonar modelos lineales, como aquellos supuestos en las ideas de economía del conocimiento, y subrayar su carácter mediado política y organizacionalmente en distintos contextos nacionales. Si bien hoy día este tema recibe creciente atención en América Latina, comenzando a aparecer ya preocupaciones sobre la subocupación de la población y la primacía de una estructura productiva extractivista (De Vries y Navarro, 2011; Burgos y López, 2010; Barón, 2012; Azevedo, 2015), la labor de los doctores en ciencias sociales, esencial para mejorar la reflexión de la sociedad, ha sido largamente pasada por alto por la dificultad de determinar sus aportes económicos (Brunner y Labraña, 2021). El ensayo espera haber contribuido en este sentido mediante el examen de las políticas chilenas de ciencia e innovación y sus impactos en la formación de doctores en ciencias sociales y su posterior inserción laboral, subrayando la importancia de comprender la complejidad inherente a las relaciones entre los sistemas educativo, político y económico.

Nota

¹ La mención de universidades privadas tradicionales refiere a instituciones universitarias privadas chilenas creadas antes de 1981, así como sus sedes derivadas abiertas con posterioridad. Estas universidades se reconocen en el imaginario social con un alto prestigio dentro del territorio nacional, así como con un elevado grado de complejidad organizacional, factores que son reconocidos a su vez desde el

Estado y sus políticas públicas a través de un acceso a transferencias fiscales directas similar al de las universidades estatales. Por otra parte, las universidades privadas creadas a partir de la Ley General de Universidades son instituciones chilenas creadas con posterioridad a 1981, año en que se promulgó dicha Ley, y poseen en general una menor complejidad que sus contrapartes del sector tradicional.

Referencias

- Arellano, María Soledad y Braun, Matías (1999). “Rentabilidad de la educación formal en Chile”, *Cuadernos de Economía*, vol. 36, núm. 107, pp. 685-724.
- Assbring, Linda y Nuur, Cali (2017). “What’s in it for industry? A case study on collaborative doctoral education in Sweden”, *Industry and Higher Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 184-194.
- Auriol, Laudeline (2010). *Careers of doctorate holders: Employment and mobility patterns*, OECD Science, Technology and Industry Working Papers núm. 2010/04, París: OECD Publishing. DOI: 10.1787/18151965.
- Azevedo, Mário Luiz Neves de (2015). “Transnacionalização e mercadorização da educação superior: Examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil - A expansão privado-mercantil”, *Revista Internacional de Educação Superior*, vol. 1, núm. 1, pp. 86-102.

- Baeza, Pablo (2017). “Diversidad y diferenciación en la oferta de programas de doctorado en Chile”, *Calidad en la Educación*, núm. 47, pp. 179-214.
- Barnett, Ronald (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*, Londres: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Barón, Juan (2012). “Primeras experiencias laborales de los profesionales colombianos: probabilidad de empleo formal y salarios”, *Lecturas de Economía*, vol. 76, pp. 55-86.
- Bi, Ying y Yang, Liansheng (2014). “University interdisciplinary research organizations in the process of collaborative innovation: Advantages, difficulties and strategies”, *International Journal of Higher Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 71-76.
- Bologna Process (1999). *The Bologna declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education*. Disponible en: http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Boosten, Karl y Spithoven, André (2016). “Pecuniary and scientific motives as drivers of PhD careers: Exploring the evidence from Belgium”, en L. Gokhberg, N. Shmatko y L. Auriol (eds.), *Science, technology and innovation studies. The science and technology labor force: The value of doctorate holders and development of professional careers*, Nueva York: Springer International Publishing, pp. 121-143.
- Borell-Damian, Lidia; Brown, Timothy; Dearing, Andrew; Font, Josep; Hagen, Stephen; Metcalfe, Janet y Smith, John (2010). “Collaborative doctoral education: University-industry partnerships for enhancing knowledge exchange”, *Higher Education Policy*, vol. 23, pp. 493-514.
- Boulos, Aurélie (2016). “The labour market relevance of PhDs: an issue for academic research and policy-makers”, *Studies in Higher Education*, vol. 41, núm. 5, pp. 901-913.
- Brunner, José Joaquín (1986). *Informe sobre la educación superior en Chile*, Santiago, Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Brunner, José Joaquín (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Brunner, José Joaquín y Miranda, Daniel (eds.). (2016). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016*, Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Brunner, José Joaquín; Labraña, Julio; Ganga, Francisco y Rodríguez-Ponce, Emilio (2020). “Gobernanza de la educación superior: el papel de las ideas en las políticas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 83, núm. 1, pp. 211-238.
- Brunner, José Joaquín; Pedraja-Rejas, Liliana y Labraña, Julio (2020). “Capitalismo académico: distinciones conceptuales y procesos contradictorios a propósito del caso chileno”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 72, núm. 3, pp. 25-44.
- Brunner, José Joaquín; Labraña, Julio; Rodríguez-Ponce, Emilio y Ganga, Francisco (2021). “Variedades de capitalismo académico: un marco conceptual de análisis”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, núm. 35.
- Brunner, José Joaquín y Labraña, Julio (2021). “La investigación en ciencias sociales y humanidades: sus debates e impactos”, *Puntos de Referencia*, núm. 560.
- Burgos Flores, Benjamín y López Montes, Karla (2010). “La situación del mercado laboral de profesionistas”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 39, núm. 156, pp. 19-33.

- Clark, Burton (2004). *Sustaining change in universities. Continuities in case studies and concepts*, Londres: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Clark, Burton (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*, Oxford/New York: International Astronomical Union-Pergamon Press.
- Canal Domínguez, Juan Francisco y Rodríguez Gutiérrez, César (2016). “Doctoral training and labour market needs. Evidence in Spain”, *Research Evaluation*, vol. 25, núm. 1, pp. 79-93.
- CNED (2021). *Índices Educación Superior*, Santiago, Chile: Consejo Nacional de Educación- Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.cned.cl/indices-educacion-superior>.
- Conicyt (2014). *25 años de becas de doctorado Conicyt*, Santiago, Chile: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica.
- Conicyt (2021). *Caracterización ocupacional de los graduados de magister y doctorado*, Santiago, Chile: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. Disponible en: <https://www.conicyt.cl/beconicyt/files/2019/10/OcupacionGraduados2019vpdf.pdf> (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Conference of Ministers Responsible for Higher Education (2003). *Realising the European Higher Education Area: Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*. Disponible en <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-berlin-2003> (consultado: 4 de mayo de 2021).
- Contraloría General de la República (2019). *Financiamiento público a la educación superior 2019*, Santiago, Chile: Contraloría General de la República de Chile.
- Council of Graduate Schools (2007). *Graduate education: The backbone of American competitiveness and innovation*, Washington, D.C.: Council of Graduate Schools.
- De Vries, Wietse y Navarro, Yadira (2011). “¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México”, *Universia*, vol. II, núm. 4, pp. 3-27.
- Di Paolo, Antonio y Mañé, Ferran (2014). *Are we wasting our talent? Overqualification and overskilling among PhD graduates*, XREAP documento de trabajo núm. 2014-06. DOI: 10.2139/ssrn.2456012
- Di Paolo, Antonio y Mañé, Ferran (2016). “Misusing our talent? Overeducation, overskilling and skill underutilisation among Spanish PhD graduates”, *The Economic and Labour Relations Review*, vol. 27, núm. 4, pp. 432-452.
- Enders, Jürgen (2002). “Serving many masters: The PhD on the labour market, the everlasting need of inequality, and the premature death of humboldt”, *Higher Education*, vol. 44, pp. 493-517.
- Enders, Jürgen (2004). “Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory”, *Higher Education*, vol. 47, pp. 361-382.
- Etzkowitz, Henry y Leydesdorff, Loet (2000). “The dynamics of innovation: from national systems and ‘mode 2’ to a triple helix of university-industry-government relations”, *Research Policy*, vol. 29, núm. 2, pp. 109-123.

- Fardella-Cisternas, Carla; Carriel-Medina, Karen; Lazcano-Aranda, Verónica y Carvajal-Muñoz, Francisca (2020). “Escribir papers bajo el régimen del management académico: cuerpo, afectos y estrategias”, *Athenea Digital*, vol. 20, núm. 1, pp. 1-21.
- Fardella-Cisternas, Carla; Sisto Campos, Vicente y Jiménez Vargas, Felipe (2017). “La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación”, *Estudios de Psicología (Campinas)*, vol. 34, núm. 3, pp. 435-448.
- Fiorucci, Pedro (2017). “Las políticas científicas en la Argentina: Trayectorias de formación e inserción laboral de doctores en el área de Ciencias Sociales y Humanidades”, ponencia presentada en el XXXI Congreso ALAS, 3 al 8 de diciembre de 2017.
- Fiske, Peter (2011). “What is a PhD really worth?”, *Nature*, vol. 472, núm. 7343, p. 381.
- Fochler, Maximilian (2016). “Variants of epistemic capitalism: Knowledge production and the accumulation of worth in commercial biotechnology and the academic life sciences”, *Science, Technology, & Human Values*, vol. 41, núm. 5, pp. 922-948.
- Galleron, Ioana; Ochsner, Michael; Spaapen, Jack y Williams, Geoffrey (2017). “Valorizing SSH research: Towards a new approach to evaluate SSH research’ value for society”, *fteval Journal for Research and Technology Policy Evaluation*, vol. 44, pp. 35-41.
- González, Horacio y Jiménez, Alejandro (2014). “Inserción laboral de nuevos investigadores con grado de doctor en Chile”, *Journal of Technology Management & Innovation*, vol. 9, núm. 4, pp. 132-148.
- Green, Howard y Powell, Stuart (2005). *Doctoral study in contemporary higher education*, Maidenhead: McGraw-Hill.
- Grimm, Katharina (2018). “Assessing the industrial PhD: Stakeholder insights”, *Journal of Technology and Science Education*, vol. 8, núm. 4, pp. 214-230.
- Groen, Jovan (2021). “Congruity and contradiction: student and institutional perspectives of learning and quality in higher education”, *Quality Assurance in Education*, publicado: 17 de junio. DOI: 10.1108/QAE-08-2020-0097
- Keidesoja, Tuukka y Kauppinen, Ilkka (2014). “How to explain academic capitalism: A mechanism-based approach”, en B. Cantwell y I. Kauppinen (eds.), *Academic capitalism in the age of globalization*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, pp. 166-186.
- Labraña, Julio (2014). “Aportes del concepto de educación en Luhmann y su vinculación con el estudio de la exclusión”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 1, pp. 309-326.
- Labraña, Julio (2018). *The cultural understanding of the universities and its relationship with dissemination media: An analysis of the semantic changes in the concept of the Chilean university between 1990 and 2010: A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*, Witten: Fakultät für Kulturreflexion-Universität Witten/Herdecke.
- Labraña, Julio (2021). “El vínculo entre educación superior y mundo productivo: incertidumbre como desafío”, en N. Orellana (ed.), *Educación superior y mundo del trabajo: Perspectivas teóricas, gestión y experiencias colaborativas a 10 años del Encuentro Biestra en Chile*, Santiago, Chile: Fundación OCIDES, pp. 49-60.
- Labraña, Julio y Rodríguez, José (2017). “Estado y universidad en Chile: problemas de distinción en torno a su función pública”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 54, núm. 1, pp. 1-19.

- Labraña, Julio; Brunner, José Joaquín y Álvarez, Javier (2019). “Entre el centro cultural y la periferia organizacional: la educación superior en América Latina desde la teoría de sistemas-mundo de Wallerstein”, *Estudios Públicos*, núm. 156, pp. 130-141.
- Labraña, Julio y Brunner, José Joaquín (2020). “Internacionalización en una cultura global: el caso chileno y la lógica de privatización en la educación superior”, en P. Birle (ed.), *Políticas comparadas de internacionalización de la educación superior en América Latina*, Berlín: Universidad Nacional de La Matanza/Ibero-Amerikanisches Institut.
- Labraña, Julio y Vanderstraeten, Raf (2020). “Functional differentiation and university expansion in Chile”, *Social and Education History*, vol. 9, núm. 3, pp. 252-277.
- Lee, Alison y Danby, Susan (2012). *Reshaping doctoral education: Changing approaches and pedagogies*, Nueva York: Routledge.
- Levy, Daniel (1986). *Higher education and the state in Latin America: Private challenges to public dominance*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Lisbon European Council (2000). *Presidency council*. Disponible en: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm (consultado: 4 de mayo de 2021).
- López Fernández, Javier y Almuíñas Rivero, José Luis (2019). “El estudio de cohorte como método para evaluar la eficiencia académica en la formación de doctores en Latinoamérica”, *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, vol. 7, núm. 1, pp. 42-63.
- Maki, Peggy y Borkowski, Nancy (eds.) (2006). *The assessment of doctoral education: Emerging criteria and new models for improving outcomes*, Herndon, VA: Stylus Publishing.
- Mangematin, Vincent (2000). “PhD job market: professional trajectories and incentives during the PhD”, *Research Policy*, vol. 26, núm. 9, pp. 741-756.
- Marginson, Simon (2009). “The knowledge economy and higher education: a system for regulating the value of knowledge”, *Innovación Educativa*, vol. 9, núm. 47, pp. 63-71.
- Marginson, Simon (2011). “Higher education and public good”, *Higher Education Quarterly*, vol. 65, núm. 4, pp. 411-433.
- Marginson, Simon y Rhoades, Gary (2002). “Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic”, *Higher Education*, vol. 43, pp. 281-309.
- Mariñez, César; Labraña, Julio y Matus, Teresa (2019). “Observando la conversión de la experticia científica en confianza pública desde el modelo sistémico funcional y el modelo pragmático formal”, *Cinta De Moebio*, núm. 65, pp. 209-226.
- McAlpine, Lynn y Amundsen, Cheryl (2011). *Doctoral education: Research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators*, Nueva York: Springer.
- Meller, Patricio y Lara, Bernardo (2010). *Carreras universitarias: rentabilidad, selectividad y discriminación*, Santiago, Chile: Uqbar Editores.
- Mollis, Marcela (2006). “Latin American university transformation of the 1990s: Altered identities?”, en J. J. F. Forest y P. G. Altbach (eds.), *International handbook of higher education*, serie Springer International Handbooks of Education: Vol. 18., Nueva York: Springer, pp. 503-515.
- Muñoz, Natalia y Pérez, Claudio (2018). “¿Desempleo masivo de doctorados en Chile? Lo que dicen los datos”, *CIPER*, 3 de septiembre. Disponible en: <https://www.ciperchile.cl/2018/09/03/desempleo-masivo-de-doctorados-en-chile-lo-que-dicen-los-datos/>

- Neumann, Ruth (2005). "Doctoral differences: Professional doctorates and PhDs compared", *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 27, núm. 2, pp. 173-188.
- Neumann, Ruth y Tan, Kim Khim (2011). "From PhD to initial employment: the doctorate in a knowledge economy", *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 5, pp. 601-614.
- Neumann, Ruth; Kiley, Margaret y Mullins, Gerry (2008). "Australian doctoral graduates: Where are they going?", en M. Kiley, G. Mullins, S. Bourke, J. Chambaz, J. Cumming et al. (eds.), *Quality in postgraduate research. Research education in the new global environment. Proceedings of the 2008 Quality in Postgraduate Research Conference: Adelaide, Australia*, Canberra: Australian National University-Centre for Educational Development and Academic Methods, pp. 84-89.
- Núñez-Valdés, Karen y González Campos, José Alejandro (2019). "Perfil de egreso doctoral: una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorandos", *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 10, núm. 18, pp. 161-175. DOI: 10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.604
- Olssen, Mark (2015). "Neoliberal competition in higher education today: Research, accountability and impact", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 129-148.
- Passaretta, Giampiero; Trivellato, Paolo y Triventi, Moris (2019). "Between academia and labour market—the occupational outcomes of PhD graduates in a period of academic reforms and economic crisis", *Higher Education*, vol. 77, núm. 3, pp. 541-559.
- Paul, J. J. y Perret, C. (1999). "PhD graduates in France: training, careers and policy issues", en O. Kivinen, S. Ahola, y P. Kaipainen (eds.), *Towards the European model of postgraduate training*, Finlandia: University of Turku, pp. 157-186.
- Peters, Michael, y Humes, Walter (2003). "Education in the knowledge economy", *Policy Futures in Education*, vol. 1, núm. 1. DOI: 10.2304/pfie.2003.1.1.1
- Purcell, Kate; Durbin, Sue; Warren, Stella; Elias, Peter; Behle, Heike y Davies, Rhys (2005). *The employment of social science PhDs in academic and non-academic jobs: research skills and postgraduate training: A report prepared for the ESRC Training and Development Board*, Londres: Economic & Social Research Council.
- Ranga, Marina y Etkowitz, Henry (2013). "Triple helix systems: An analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society", *Industry and Higher Education*, vol. 27, núm. 4, pp. 237-262.
- Rappoport, David; Benavente, José Miguel y Meller, Patricio (2004). *Rankings de universidades chilenas según los ingresos de sus titulados*, documento de trabajo núm 306, Santiago, Chile: Banco Central de Chile.
- Reich, Ricardo (2012). "The MECESUP Program in Chile. 15 years supporting higher education quality improvement", *Harvard Review of Latin America*, vol. 12, núm. 1, pp. 32-34.
- Reimer, David; Noelke, Clemens y Kucel, Aleksander (2008). "Labor market effects of field of study in comparative perspective. An analysis of 22 European countries", *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 49, núms. 4-5, pp. 233-256.
- Rodríguez, Carlos y Castillo, Víctor (2014). "Empleabilidad, ingresos y brechas: un análisis comparativo de los procesos de inserción laboral en Chile", *Orientación*

- y *Sociedad: Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*, núm. 14.
- Salazar, José Miguel y Leihy, Peodair (2013). “El manual invisible: tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010)”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21, núm. 34, pp. 1-38.
- Schmal, Rodolfo y Cabrales, Fernando (2018). “El desafío de la gobernanza universitaria: el caso chileno”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 9, núm. 5, pp. 252-261.
- Scott, Peter (2019). “Martin Trow’s elite-mass-universal triptych: Conceptualising higher education development”, *Higher Education Quarterly*, vol. 73, núm. 4, pp. 496-506.
- Steinbicker, Jochen (2011). *Zur Theorie der informationsgesellschaft: Ein vergleich der ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells*, Berlín: VS Verl.
- Thune, Taran (2010). “The training of “Triple helix workers”? Doctoral students in university-industry-government collaborations”, *Minerva*, vol. 48, núm. 4, pp. 463-483.
- Thune, Taran y Børing, Pål (2015). “Industry PhD schemes: Developing innovation competencies in firms?”, *Journal of the Knowledge Economy*, vol. 6, núm. 2, pp. 385-401.
- Trow, Martin (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*, Stanford: Carnegie Commission on Higher Education.
- Unesco Instituto for Statistics (2020). *School Enrollment, tertiary (% gross)*. Disponible en <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR> (consultado: 7 de julio de 2021).
- Unzúe, Martín y Rovelli, Laura (2017). “Cambios, tendencias y desafíos de las políticas científicas recientes en las universidades nacionales de Argentina”, *Tla-Melaua*, vol. 11, núm. 42.
- Urzúa, Sergio (2012). *La rentabilidad de la educación superior en Chile. ¿Educación superior para todos?*, documento de trabajo 386, Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Välilmaa, Jussi y Hoffman, David (2008). “Knowledge society discourse and higher education”, *Higher Education*, vol. 56, núm. 3, pp. 265-285.

Artículo recibido: 5 de mayo de 2021

Dictaminado: 29 de junio de 2021

Segunda versión: 12 de julio de 2021

Aceptado: 19 de julio de 2021

MUTAR SIN RETROCEDER

Formación e inserción doctoral en transición hacia la educación superior en pospandemia

LAURA ROVELLI / MÓNICA DE LA FARE

Resumen:

Este trabajo presenta un conjunto de reflexiones en torno al cambio en las políticas de posgrado y, en particular, en la formación e inserción doctoral en América Latina, en la transición hacia la educación superior en la pospandemia. La problemática de estudio se ubica en el contexto de la situación sociopolítica en la región y aborda la incidencia de la pandemia por COVID-19 en el papel del Estado y las políticas educativas orientadas hacia la educación doctoral. Se explora un conjunto de dilemas de los posgrados, la formación doctoral e inserción laboral, haciendo hincapié en una selección de casos y tomando en cuenta seis ejes de análisis. Finalmente, se esbozan algunas consideraciones en torno a la naturaleza y las temporalidades del cambio en las políticas educativas y en las sociedades de la pospandemia.

Abstract:

This essay presents a set of reflections on the change in graduate policies and, in particular, on doctoral education and employability in Latin America, in the transition to higher education in post-pandemic times. The study is situated in the context of the region's socio-political situation and addresses the incidence of the COVID-19 pandemic in the role of the State and the educational policies concerning doctoral education. Various dilemmas of graduate studies, doctoral education, and employability are explored, with an emphasis on certain cases and six lines of analysis. The conclusions focus on the nature and time of change in educational policies and in post-pandemic societies.

Palabras clave: estudios de posgrado, formación doctoral, doctorado, COVID-19, pospandemia.

Keywords: graduate study; doctoral education; doctoral degrees; COVID-19, post-pandemic.

Laura Rovelli: investigadora de la Universidad Nacional de La Plata, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Calle 51 2/124 y 125 (1025), Ensenada, Provincia de Buenos Aires Argentina. CE: laurarovelli@gmail.com

Mónica de la Fare: investigadora de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre/RS, Brasil. CE: monica.fare@puccrs.br

Introducción

En esta sección presentamos un breve ensayo donde recogemos algunas de las problemáticas y tendencias sobre la formación e inserción doctoral en la región latinoamericana, con énfasis en las ciencias sociales y humanidades. Para ello, en una primera parte del escrito, contextualizamos el tema a partir de un breve itinerario por la situación sociopolítica en América Latina y la incidencia de la pandemia de COVID-19 en el papel del Estado, las políticas públicas y las educativas, particularmente las orientadas a la formación doctoral. En la una segunda sección del escrito, analizamos algunos dilemas e interrogantes de los posgrados, de la formación e inserción doctoral en América Latina, haciendo hincapié en los casos de Argentina, Brasil y México. Las dimensiones seleccionadas no pretenden introducir un análisis exhaustivo sobre los temas que en ellas se plantean. Antes bien, se trata principalmente de un conjunto de aspectos para la reflexión y el debate. En grandes líneas abarcan las tendencias hacia la mercantilización y privatización; el gobierno, la regulación y promoción de la formación doctoral; la internacionalización como estrategia; el formato académico, profesional y/o híbrido de la formación; las orientaciones y el direccionamiento de la inserción laboral y los aportes desde la ciencia abierta a la producción y circulación de conocimiento en la formación doctoral. A modo de cierre, se esbozan algunas consideraciones finales en torno a la naturaleza y las temporalidades del cambio en las políticas de formación e inserción doctoral en la región y en el escenario de los sistemas educativos y las sociedades en la pospandemia.

Situación sociopolítica e impacto COVID-19 en la formación doctoral

Al inicio de la década de 2020, la irrupción de la pandemia de COVID-19 desata en América Latina una profunda crisis sanitaria, económica y social, a la vez que agudiza las desigualdades preexistentes o bien relocaliza en el centro de la escena problemáticas anteriormente invisibilizadas o periféricas en torno a la salud, el desarrollo, la socioecología y el ambientalismo (Svampa, 2021). Sobresale, además, la amplificación de la crisis de los regionalismos, en un escenario político fragmentado entre un espectro gubernamental caracterizado por nuevos progresismos en México, Argentina, Bolivia y Ecuador, con diversos matices y singularidades; manifestaciones de distintos elencos neoliberales, en Chile y Uruguay y fuertes expresiones de extrema derecha, en Brasil. Tal es así que, ante la exigua coordinación de respuestas regionales cobran mayor protagonismo las agendas y las políticas

nacionales (Riggirozzi, 2020). En efecto, el regreso de un Estado más activo –a través de la realización de distintos esfuerzos monetarios y fiscales, a fin de contrarrestar los efectos socioeconómicos y sanitarios de la pandemia COVID-19 (CEPAL, 2021)– renueva la pregunta por la orientación y los sentidos de su intervención.

Por otra parte, en el plano de la ciudadanía, proliferan los conflictos en varios países, particularmente en Colombia, Brasil y Nicaragua, no solo como resultado de la situación económica y social, sino también del desgaste de expectativas como consecuencia del funcionamiento de la democracia y del uso de las instituciones por parte de la dirigencia política (Ruiz Rodríguez, 2021). A lo anterior se suma un proceso de fuerte polarización social en varias naciones, con expresiones sociales y políticas nucleadas en torno a ideas y acciones de corte autoritario y antiderechos. Mientras, avanzan en su organización diversos movimientos sociales de ampliación de derechos de nueva generación, entre otros, principalmente los feminismos han renovado las experiencias políticas colectivas y las tecnologías de intervención social y participación política en distintos países de América Latina.

Es posible vislumbrar el alcance de algunas de estas tendencias a mediano plazo, así como los debates por un cambio en la temporalidad de las políticas que permita el pasaje de instrumentos diseñados en tiempos críticos a medidas de más larga duración que posibiliten reactivar las economías y el tejido social y que seguramente oficiarán de telón de fondo tanto de las elecciones nacionales, parlamentarias, supra y subnacionales que tendrán lugar este y el próximo año en algunos de los países de la región.

En el plano de la investigación educativa, se abre paso una agenda renovada en torno a viejos y nuevos problemas, caracterizada por la dinámica de producción de conocimiento remoto durante la pandemia, en la que se intensificó la diseminación y los usos de las tecnologías en la producción y circulación del conocimiento social. Así, volvieron a un primer plano los debates en torno al papel de los Estados, la complejidad del diseño y la implementación de políticas públicas educativas en los niveles nacionales, provinciales y locales y cómo enfrentar los avances de la mercantilización y privatización del sector como resultado de la necesidad de dar respuestas educativas de emergencia durante la crisis.

Proliferaron las preocupaciones y demandas ligadas a la reformulación de las perspectivas pedagógicas, los dispositivos de evaluación, los linea-

mientos curriculares y las experiencias de enseñanza y aprendizaje por parte de las comunidades educativas (Alcántara Santuario, 2020; Chehaibar, 2020). Además, emergieron movimientos y posicionamientos fuertes de actores ante las modalidades de continuidad educativa en cada país (remota, presencial o híbrida), mientras que se concibió la idea de derecho a la educación con presencialidad segura (es decir, con vacunación extendida a docentes y estudiantes). A la par, adquirió centralidad el seguimiento de la garantía de derechos educativos ampliados como el acceso a internet como un derecho humano y un servicio universal, junto con otras expresiones como la defensa de la educación y del conocimiento abordados desde la perspectiva de los bienes públicos y comunes (Babini y Rovelli, 2020). Corresponde recordar que, en la región, la brecha digital alcanza tanto a docentes como a estudiantes: 46% de la niñez en edad escolar y 42% de los menores de 25 años no tienen conexión a internet y dos tercios de los países “no alcanzan los requerimientos de velocidad de descarga necesarios para desarrollar soluciones digitales” (CEPAL, 2020).

Los sistemas de educación superior (ES), tanto en el nivel de grado como de posgrado, desplegaron un espectro de distintas respuestas para brindar educación remota ante el cierre de la presencialidad en las instituciones de educación superior. Sin embargo, en líneas generales, el contexto de emergencia promovió las tendencias ya existentes de privatización y mercantilización en varios países de la región. Lo anterior se expresó en diversas alianzas de los gobiernos con proveedores comerciales de servicios tecnológicos y permitió al sector privado aumentar su influencia en la “definición y orientación de las políticas públicas e institucionales y en la promoción de modelos universitarios basados en la multimodalidad de la educación a distancia” (IEAL, 2021:59).

De esta manera, el reconocimiento del carácter de bien público y social y la idea estelar del derecho humano universal de la educación superior (CRES, 2008 y 2018) sufrió diversos embates en el contexto de la pandemia de COVID-19, tanto ante la dificultad de garantizar el acceso efectivo a la universidad y a la tecnología como por su localización en entornos fuertemente desiguales. Previamente a la pandemia, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de 2018, aprobada en la ciudad de Córdoba, Argentina, había hecho referencia a la necesidad de robustecer los programas de posgrado para la formación de investigadores a través del fortalecimiento de su pertinencia social, internacionalización y

equidad de género (CRES, 2018:15). Justamente fueron en particular estas dos últimas dimensiones las que evidenciaron, y aún presentan, mayores adversidades, sumado a la situación de fuerte vulnerabilidad de quienes se encuentran en los primeros peldaños de la formación.

Sobre el primer eje, algunos especialistas sugieren distanciarse del modelo tradicional de internacionalización, orientado a la movilidad estudiantil, y concentrar los esfuerzos en el intercambio y la co-producción de saberes, donde las alianzas de universidades y los distintos países contribuyan a rediseñar sus estrategias de cooperación internacional con un carácter más endógeno y regional (Didu-Aupetit, 2020). En un principio se experimentó una disminución de los intercambios internacionales presenciales o un aplazamiento en sus fechas de inicio, debido a las restricciones de visado, los confinamientos o bien a las medidas de distanciamiento en cada uno de los países, para luego pasar a dar protección de los estudiantes internacionales varados en los países de destino de la movilidad. Con el paso de los meses, se ampliaron las oportunidades de estudiar de manera remota o bien se extendieron las iniciativas de educación superior transfronteriza bajo la propuesta de un modelo de movilidad virtual (Didou-Aupetit, 2020). Últimamente, el paulatino regreso a la presencialidad en algunos países abrió las posibilidades de movilidad a pequeños grupos de estudiantes internacionales, sin embargo, ese tipo de intercambio todavía presenta importantes restricciones. A la vez, esa situación trajo nuevas regulaciones a las interacciones en los campus e invitó a repensar de manera más amplia el espacio universitario, el ambiente universitario, las oportunidades de la enseñanza y el aprendizaje en formatos híbridos para estudiantes condicionados por su localización remota, horarios, problemas de salud y/o habilidades.

Además, como mencionamos anteriormente, los feminismos han dinamizado las políticas institucionales de géneros y las perspectivas feministas al interior de muchas de las universidades latinoamericanas. En el ámbito del posgrado, ha proliferado especialmente en los últimos años la creación de carreras, institutos y equipos de investigación que ampliaron sus agendas, a la vez que renovaron las perspectivas metodológicas. En paralelo, las inequidades de género no solo adquirieron visibilidad y cuestionamiento en los procesos de producción y circulación del conocimiento sino también en las configuraciones institucionales específicas que demandan el abordaje de situaciones de violencia, a través de la elaboración y puesta en marcha de protocolos de intervención (Blanco, 2016). Otras iniciativas más amplias y

con distintos propósitos abarcaron, entre otras dimensiones, a: las políticas de cupo o proporcionalidad para revertir las desigualdades entre géneros en los espacios de representación y el sesgo en las instancias de la evaluación; la incorporación de prácticas de uso igualitario y no sexista del lenguaje en las producciones académicas, la apertura de espacios de consejería en salud sexual integral (Espeche e Imperatore, 2018).

En América Latina, el índice de paridad de género (IPG) es mayor para las estudiantes de maestría que para las de licenciatura, lo que significa que la proporción de mujeres estudiantes es mayor en el nivel de posgrado, incluso en doctorado, en comparación con otras regiones a nivel internacional (Unesco/IESALC, 2021). No obstante, las asimetrías de género en la formación y en la carrera académica de estudiantes de posgrado, docentes e investigadoras se han amplificado y visibilizado en el marco de la pandemia por COVID-19, como resultado de los sesgos de género en la distribución de las tareas de cuidado que asumen principalmente las mujeres en la región (Batthyány, 2021). Lo anterior ha dado lugar en algunos sistemas de posgrado y agencias de fomento de la formación doctoral a cierta compensación en la evaluación de la producción académica en las trayectorias por la realización de actividades de cuidados familiares y/o maternidad, las que, sin revertir desigualdades de fondo, intentan mitigar algunos de sus efectos en el contexto actual. Se trata de incorporar la dimensión política de la vida cotidiana al quehacer universitario y científico y promover una mayor interdependencia en las tareas de cuidado, en el marco de la promoción de relaciones más solidarias y democráticas (Batthyány, 2021).

Por otra parte, las personas en formación o noveles doctorados(das) han sido otra de las poblaciones más afectadas por los efectos de la pandemia. Con respecto a las primeras, una serie de desafíos se vinculan con las posibilidades de los programas doctorales de reconvertir las tutorías, las interacciones con pares e incluso las instancias de defensa doctoral, en un formato remoto o híbrido (Hasgall, 2020). Sobre este punto, y al igual que en el del acceso y la permanencia en la educación superior (IEAL, 2021), resultó clave la dependencia de la trayectoria (Pierson, 2000) previa de los programas y las instituciones en la educación a distancia (EaD), el acceso a las tecnologías y la conectividad por parte de estudiantes y del cuerpo profesional, la que en algunos programas e instituciones fue retroalimentada de manera positiva y/o más innovadora y, por el contrario, en otros, negativamente, a través de repuestas más frágiles y reactivas.

En aquellos entornos con mayor experiencia en EaD y mejores condiciones de acceso a la tecnología y conectividad, la posibilidad del estudiantado de cursar seminarios se amplió, mientras que la sustanciación de instancias de defensa de tesis fue facilitada y su crecimiento resultó exponencial. Incluso un estudio reciente refiere a la posibilidad de ruptura con el protocolo de la defensa tradicional basada en el modelo de la disertación en el aula magna, para dar paso a instancias de defensa que tengan alcance en otros ámbitos de la sociedad y una mayor participación de posibles referentes extraacadémicos (González-Ugando, Corona-Sobrino y Ligardo-Herrera, 2020). Por el contrario, aquellos programas e instituciones sin infraestructuras adecuadas, con menor experiencia en la EaD y mayores desigualdades en el acceso de estudiantes y docentes a las tecnologías y la conectividad, experimentaron limitaciones en la oferta educativa, el seguimiento de estudiantes y su interacción con pares. En esos casos, las actividades tendieron a limitarse a algunas instancias específicas y con menor regularidad. Como hemos señalado anteriormente, dimensiones clave de la formación doctoral como la movilidad, la internacionalización, el reconocimiento académico y la interacción entre pares han sido las más constreñidas por las políticas sanitarias implementadas a nivel mundial durante la pandemia de COVID-19 (González Ugando, Corona-Sobrino y Ligardo-Herrera, 2020). A su vez, en algunos casos y ante situaciones críticas planteadas durante la crisis sanitaria, las personas en formación en el nivel doctoral han requerido de apoyo en el plano de la salud mental, lo que motiva a repensar y ampliar las políticas de bienestar estudiantil por parte de los programas y las instituciones.

En relación con las personas graduadas recientemente, quienes con frecuencia mantienen una posición laboral más precaria e inestable, las posibilidades de inserción laboral y/o de movilidad se encuentran más acotadas en el contexto de la crisis socioeconómica más extendida y de allí el surgimiento en algunos países de medidas paliativas, como la extensión de la duración de las becas de formación doctoral y posdoctoral. Es el caso del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en Argentina, y el de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), en Brasil, que possibilitó a los becarios en el país la solicitud de prórrogas de un año en el primer caso y de tres a seis meses en el segundo para la defensa de las tesis. Mientras que, en otros países, como Chile y México, sus principales agencias de financiamiento –el

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)– definieron no prorrogar el periodo de duración de las becas de formación de estudiantes que cursan su último año de estudios de doctorado en el extranjero, como resultado del impacto de la emergencia sanitaria en la disponibilidad presupuestaria.¹

Ante las adversidades financieras y económicas de los países en la región, en los que resulta complejo promover un crecimiento sostenido y las brechas estructurales profundizan los efectos negativos de la pandemia, la inversión en los sistemas educativos y en la formación de un nuevo semillero de personas con formación doctoral es clave para prevenir que una generación sufra los costos de la crisis. En ese marco, uno de los desafíos más urgentes de la coyuntura actual consiste en posibilitar oportunidades, nuevas expectativas y estrategias de desarrollo más igualitarias y democráticas.

Dilemas e interrogantes de los posgrados, la formación e inserción doctoral en América Latina

Como fue introducido en el inicio de este ensayo, se presentan en esta segunda parte un conjunto de aspectos que pretenden retomar algunas tendencias del tema, con foco principalmente en tres países de la región: Argentina, Brasil y México. Se trata de recuperar dimensiones que ya han sido trabajadas por la literatura especializada en la etapa anterior a la pandemia de COVID-19 y de dar visibilidad a los atravesamientos de la nueva coyuntura. Se busca pensar puntos de discusión, así como perspectivas y desafíos ante un escenario que continúa presentando incertidumbres y que probablemente experimente cambios entre el momento de elaboración de este ensayo y su publicación. Para eso, se optó por organizar las ideas a través de un conjunto de seis tópicos para la reflexión y el debate.

Tendencias hacia la mercantilización y privatización

En los últimos doce años, tanto en Argentina como en Brasil se identifica una expansión cuantitativa de la oferta de carreras doctorales. En el primer país, entre 2008 y 2018, se produjo un incremento de 96% (de 246 a 482 doctorados) y en el segundo, de 76.6% (mil 284 a 2 mil 268 doctorados) (De la Fare y Rovelli, 2021). A lo anterior se suma el hecho de que es el sector público el ámbito que reúne a la mayor cantidad de las carreras de doctorado. En el caso de México, según datos del Consejo Mexicano

de Estudios del Posgrado (COMEPO), a pesar del papel protagónico del sector privado en el nivel de posgrado, en 2015 la oferta de doctorado era mayor en el sector público (16% del total de las carreras de posgrado); mientras que en el privado era menor, al representar a 6% del total de carreras y, por otra parte, solo 39% de los programas de universidades públicas y 3% de los programas en instituciones de educación superior (IES) privadas pertenecían al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (COMEPO, 2015).

No obstante, y como vimos anteriormente, la pandemia ha acelerado algunos procesos de privatización y mercantilización del nivel y su oferta en la región, que se cuelean en las agendas institucionales a partir de los imperativos de ofrecer educación a distancia. Sobre este punto, nos interrogamos de qué manera los Estados en la región colaboran en la creación y expansión de tecnologías de la información, comunicación y educativas con carácter público, gestionadas por el Estado y, a la vez, en qué medida regulan y desalientan los usos comerciales de la educación en entornos públicos. Además, sobresale la necesidad de desarrollar plataformas con un enfoque de integración regional de la educación y de colaboración latinoamericana, con participación de las universidades públicas, docentes y estudiantes, fortalecidas por políticas de seguridad y privacidad en la tecnología educativa para la protección de datos (IEAL, 2020).

Gobierno, regulación y actores del nivel de posgrado y promoción de la formación doctoral

En el amplio espectro de los sistemas de posgrado y de doctorado en la región, en un extremo es posible identificar configuraciones más centralizadas estatalmente, como es el caso de Brasil, en el que a través de la acreditación de los programas se subordina el financiamiento y en el que se destaca el gobierno y la administración centralizada de la CAPES y el sistema de evaluación por pares. En el otro extremo, se encuentran modelos como el caso argentino, donde se conforma un sistema estable de evaluación y acreditación de las carreras de posgrado sin vinculación con el financiamiento, en el que se centralizan los procesos de evaluación/acreditación en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), pero con una amplia autonomía por parte de las universidades. A su vez, entre esa agencia de evaluación, los programas doctorales radicados en las universidades y los organismos de ciencia y tecnología pervive una

planificación y coordinación débil, en particular en relación con aquellas políticas orientadas hacia la promoción de la formación doctoral (De la Fare y Rovelli, 2021).

A diferencia del caso anterior y en un posicionamiento intermedio, México evidencia una mayor articulación entre la educación superior y la principal agencia de promoción de la formación de recursos calificados a través de las becas de formación, pero también muestra marchas y contramarchas en la regulación de su oferta, en un ciclo de políticas algo cambiantes. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología configuró un sistema de becas para estudios de posgrado articulado con programas de calidad. Se impulsó la creación y el desarrollo de nuevos programas, a la vez que reguló los posgrados acreditados voluntariamente en su ámbito, al orientar ciertas directrices a fin de poder recibir recursos federales y a condición de cumplir con ciertos criterios y condiciones de calidad (Quiroz, 2018). Luego, como señala la autora, el establecimiento del Sistema Nacional de Investigadores y, posteriormente, la creación del Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia en 1991 (reemplazado recientemente por el Sistema Nacional de Posgrados), ligó la inscripción de los programas en este padrón con la posibilidad de acceso a apoyos económicos, tanto en becas para los estudiantes como en recursos para consolidar su infraestructura. También la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el respaldo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), promovió una serie de acciones para asegurar la calidad de los posgrados. Mientras que el registro para la habilitación de los programas por parte del sistema educativo nacional sigue siendo relativamente accesible de lograr, en especial el otorgamiento del Reconocimiento de Validez Oficial (RVOE) para las universidades privadas (Quiroz, 2018).

En cada ecosistema científico y universitario, cabe preguntarse qué modelos y lineamientos de gobernanza serán más propicios para coordinar y promover la inversión pública en el posgrado y la formación de nuevas generaciones de personas doctoradas, en el marco de economías débiles y sociedades con mayores desigualdades educativas. A su vez, es imprescindible sostener la inversión, diversificar sus fuentes de financiamiento y fortalecer los sistemas públicos de becas doctorales. Al respecto, en el marco de la pandemia e incluso con antelación a la crisis sanitaria y como resultado de retracciones presupuestarias previas, han surgido diversos

colectivos de estudiantes, becarios(as), investigadores(as) en los países de origen y en el extranjero que se encuentran organizados en torno a sus derechos. Demostraron capacidad de traccionar sus demandas ante distintos Estados y organizaciones, por lo que resultan interlocutores(ras) ineludibles de las políticas de formación doctoral y posgrado en la pospandemia.

La internacionalización como estrategia

La internacionalización de los programas de posgrado, y en especial de los doctorados, se había centrado en los últimos años en la movilidad académica, que experimentó fuertes restricciones en el contexto de la pandemia, como ya fue comentado en la primera parte de este artículo. No puede dejar de reconocerse que las agencias de evaluación funcionaron en los últimos años en algunos países como fuertes impulsoras, financiadoras y reguladoras de estos procesos, marcando así las actividades que adquieren relevancia en la evaluación de la excelencia académica de programas doctorales. Becas para estancias, coautorías e integración de redes internacionales y posteriormente incentivos a iniciativas de cotutela y cotitulación por parte de programas de distintos países predominaron como acciones prioritarias y probablemente continúen siendo fuertemente valorizadas. Sin embargo, la imposibilidad de los viajes en el contexto pandémico ha abierto un amplio conjunto de canales de intercambio en la modalidad virtual que necesitarán ser examinados, tanto en sus posibilidades como en sus limitaciones. La pregunta sobre los efectos de la pandemia en la configuración de los sentidos y la direccionalidad de las redes de cooperación científica y académica internacional aún necesita de estudios para ser respondida, a la vez que las posibilidades de priorizar el fortalecimiento de la cooperación latinoamericana, las relaciones Sur-Sur y las políticas lingüísticas requieren de mayor liderazgo en la región y de compromisos estatales, institucionales y organizacionales.

Por otra parte, si bien excede el propósito de este escrito, cabe señalar que la cuestión de la inserción laboral ha estado ligada fuertemente en países con economías en desarrollo a los desplazamientos y movilidades de quienes se encuentran en formación y de quienes investigan para estudiar en el exterior (Didou-Aupetit, 2020). Como resultado de distintas inestabilidades políticas y económicas en los países de la región, este fenómeno ha sido abordado en las décadas de 1950 y 1960 desde movilidad o migración de científicos(as), mediante la noción de fuga de

cerebros (Brandi, 2006) en referencia a la pérdida de capacidades para los países de origen; y luego, en la década de 1980, a través del enfoque de la “circulación de cerebros” (Meyer, 2001). Las movilidades han dado lugar a la creación de redes de personas en formación y formadas en el ámbito académico en el extranjero, de asociaciones de expatriados(as) y de la diáspora científica. También han surgido compromisos entre países para la protección de quienes se encuentran desplazados y políticas de atracción de recursos calificados e incluso a programas de promoción del retorno de la diáspora científica, con distintos alcances en la situación y condiciones laborales de estas poblaciones específicas (Didou-Aupetit, França y Padilla, 2019).

En relación con la producción sobre el tema de la internacionalización, en el plano regional, podemos considerar que en México, Brasil, Argentina y Uruguay se ha desarrollado en las últimas dos décadas una incipiente producción de estudios nacionales dedicados al análisis del posgrado y, en menor medida, sobre sus implicancias y dinámicas recientes en el nivel doctoral. En los dos primeros países tienen más largo aliento y mayor consolidación los aportes a la temática desde los procesos de internacionalización de la educación superior, eje que tradicionalmente ha sido prioritario desde las políticas públicas del sector (Ramírez García, 2018; Didou-Aupetit, França y Padilla, 2019; Quiroz, 2018, entre otros trabajos).

Formato académico, profesional y/o híbrido

Con respecto a la orientación de la formación y de la producción de conocimiento hacia propósitos más académicos o profesionales, distintos países en América Latina, Brasil y México han desarrollado los llamados doctorados profesionales, con el propósito de dar respuesta a quienes no necesariamente quieren seguir la carrera académica. Junto con la oferta de posgrado profesional, en Brasil la expansión del propio sistema de posgrado, a diferencia del caso argentino, ha incorporado a un importante número de personas graduadas con título de doctorado, así como otros niveles del sistema educativo (De la Fare y Rovelli, 2021).

En Argentina, la CONEAU solo reconoce la orientación profesional o hacia un campo específico de aplicación en el nivel de maestría, por lo que la titulación de doctorado profesional como categoría formal es inexistente. Es más, la orientación profesional de los programas doctorales es desalentada, o al menos relegada, de los criterios de evaluación con los cuales se acredi-

tan y categorizan. Sin embargo, desde el principal organismo financiador de becas de formación doctoral, el CONICET, se estimula la formación en temas estratégicos e incluso en ciertas áreas disciplinares de corte más profesional, se incentiva la posibilidad de transferencia del conocimiento y de tecnologías al medio socio-productivo. La escasa coordinación entre las instituciones de fomento de la formación doctoral, donde también adquieren un papel relevante algunas universidades públicas, y el organismo de evaluación y acreditación de los programas doctorales incide en cierta dispersión de los instrumentos de promoción, a la vez que debilita los esfuerzos por orientar y dinamizar la formación en diálogo con expectativas y demandas extra-académicas (Rovelli y Fiorucci, 2021).

En México, a mediados de 2021, la creación del Sistema Nacional de Posgrados que sustituyó al PNPC es fundamentada por la necesidad de reorientar la formación e investigación financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología hacia la búsqueda de una mayor pertinencia social, junto con otros criterios como el de equilibrio regional, distribución equitativa de las instituciones de educación superior y de los centros públicos de investigación y fortalecimiento de las redes de colaboración entre los posgrados nacionales.² Al mismo tiempo, se observa una dilación en la apertura de las convocatorias a las becas regionales al extranjero, en el marco de una coyuntura crítica de achicamiento de los recursos públicos para el sector.

En relación con este eje, resulta necesario articular la inversión y los sistemas de becas doctorales con el sistema universitario, el científico-tecnológico, los entornos socio-productivos y las áreas de gestión pública. Algunas experiencias, con alcances disímiles, han sido la creación de instrumentos innovadores en la orientación de la formación hacia áreas estratégicas o problemas definidos por redes disciplinares o instituciones científicas, en el caso argentino, y las reconfiguraciones de la oferta de carreras orientadas a la inserción profesional de personas graduadas en espacios educativos, en el caso brasileño (De la Fare y Rovelli, 2021). En este punto, uno de los debates centrales será poder evaluar en qué medida la apertura hacia la formación doctoral en otras áreas de conocimiento de corte más aplicado y/o profesional puede articularse con demandas concretas locales y con una agenda más global y estratégica de producción del conocimiento orientada por los Objetivos de Desarrollo Sostenible definidos por las Naciones Unidas, sin que ello implique encubrir restricciones

presupuestarias indirectas para la producción general del conocimiento y mayor selectividad y recortes en el acceso a la formación y a la carrera académica.

Orientaciones y direccionamiento de la inserción laboral

Desde el plano de la producción de conocimiento, el problema del incremento sostenido del número de personas doctoradas que de plazas universitarias y su escasa correspondencia en la cantidad de cargos o posiciones académicas disponibles en las universidades e instituciones científicas se presenta de manera bastante extendida a nivel internacional y regional (Ramírez García, 2018; Unzué y Rovelli, 2020).

En ese sentido, se han expandido los abordajes de corte más sociológico sobre trayectorias e itinerarios de las personas graduadas, la preparación en la carrera y su incidencia en el espectro de alternativas laborales que han podido encontrar, así como la percepción sobre la relevancia de su formación doctoral (Hamui-Sutton y Canales-Sánchez, 2018; Mc Alpine y Austin, 2018). Desde el campo de los estudios sobre empleabilidad (Kyvik y Olsen, 2012) se ha expandido la preocupación por la inserción laboral de las personas con título de doctor, en particular en aquellas naciones en donde logra consolidarse, aun con marchas y contramarchas, un mercado más o menos estable de plazas y posiciones para quienes detentan esta formación, principalmente en el espacio académico (Cruz-Castro y Sanz-Menéndez, 2010) aunque también, y de acuerdo con las áreas específicas de conocimiento, en el ámbito profesional (Canal-Domínguez y Rodríguez-Gutiérrez, 2015). Otro enfoque más reciente logra articular las dos primeras preocupaciones, al indagar las brechas entre las habilidades adquiridas en la formación y las demandas en el mercado laboral (Heuritsch, Waajer y van der Weiden, 2020). Esos trabajos hacen hincapié en que la obtención de un título de doctorado puede tener y de hecho logra alcanzar otros propósitos, más allá del acceso a una carrera académica (Arja, 2017; Heuritsch, Waajer y van der Weiden, 2020).

En América Latina, en los últimos años, también se ha problematizado desde las políticas públicas e institucionales la cuestión de la inserción laboral de las personas doctoradas. En algunos países las agencias públicas de ciencia y tecnología, pero también las universidades han desplegado programas específicos de inserción laboral para personas doctoradas pero que, en líneas generales, están débilmente articulados con políticas más

amplias de empleo (público), desarrollo científico-tecnológico y económico (Ramírez, 2016). En algunos casos, se trata de instrumentos sostenidos en el tiempo y, en otros, de experiencias más coyunturales y/o paliativas. De manera panorámica y sin pretender exhaustividad, dentro de los primeros, encontramos el programa Cátedras Conacyt para Jóvenes Investigadores (Conacyt, 2014) creado en 2014 y aún vigente,³ mientras que como parte de programas más exploratorios y acotados en su implementación, identificamos el programa D-TEC sobre inserción doctoral, implementado en 2013 en Argentina (MINCYT, 2013) y en el ámbito universitario de ese país, el de Retención de Doctores de la Universidad Nacional de La Plata,⁴ entre otros. También Brasil se ha caracterizado por este tipo de iniciativas, con programas específicos para inserción de jóvenes doctores(as), como el Programa Nacional de Pos-doctorado (PNPD), financiado por la CAPES a través de becas de duración de hasta cinco años. Sin embargo, como otras áreas, ha sufrido recortes y reorientaciones en el movimiento de desfinanciamiento de la ciencia y de las universidades liderado por el gobierno actual.

En paralelo, se ha impulsado la elaboración de censos y encuestas para analizar las características de las poblaciones doctoradas, por ejemplo, el primer censo de personas uruguayas e inmigrantes con título de doctorado, desarrollado desde un Instituto de Investigación de la Universidad de la República en Uruguay (Méndez, Robaina, Pellegrino y Vigorito, 2019) y la reciente Encuesta de Capacidades Científicas de Colombia, lanzada desde el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, destinada a profesionales con formación doctoral.⁵

En un escenario de pospandemia, nos preguntamos cómo fortalecer desde las políticas públicas e institucionales y desde la formación doctoral la orientación de estudiantes y personas graduadas hacia una situación de empleabilidad satisfactoria y un espectro más amplio de inserciones posibles, articuladas con distintos sectores de la sociedad.

Aportes desde la ciencia abierta a la producción y circulación de conocimiento en la formación doctoral

Distintos movimientos ligados al acceso abierto y más recientemente a la ciencia abierta promueven lineamientos y prácticas ligadas a la apertura, colaboración y participación en la producción, circulación y comunicación del conocimiento. Para ello, persiguen promover instancias de investiga-

ción individual y colaborativa, su difusión y reproducibilidad, a fin de incentivar la producción y el uso de nuevos conocimientos en la sociedad (McKiernan, Bourne, Brown, Buck *et al.*, 2016). El contexto de la pandemia de COVID-19 amplificó la necesidad de acceso abierto a la información científica y a los datos de investigación abiertos, a fin de contribuir tanto con tratamientos y medidas sanitarias adecuadas para contrarrestar el avance del virus como para dar continuidad a las actividades de formación, investigación y vinculación desde ámbitos académicos y científicos. En América Latina, las políticas de ciencia abierta se orientan principalmente a desarrollar tres dimensiones centrales: el acceso abierto a publicaciones y datos abiertos de investigación, otras ligadas a los procesos de investigación abierta y las que se asocian a la ciencia ciudadana y comunicación de la ciencia (Babini y Rovelli, 2020).

Recientemente, en el segundo borrador de la Recomendación en Ciencia Abierta de la Unesco (2021), aprobado en abril de 2021, algunos Estados miembros sugieren la incorporación de estos principios a la educación formal e informal y a los incentivos en la carrera académica. Se estimula, además, su incorporación en los procesos de evaluación de quienes investigan y su difusión para que quienes están en formación adopten dichas prácticas. Entendida como un bien público global, se alienta a que sus prácticas sean inclusivas, sostenibles y equitativas y garanticen oportunidades de educación científica y desarrollo de capacidades (Unesco, 2021). Junto con la promoción del acceso abierto a la producción de conocimiento, a los datos de investigación y a recursos educativos abiertos, entre otros ejes, la Recomendación llama a incorporar los principios de la ciencia abierta como parte de la experiencia fundamental de quienes investigan y en los planes de estudios de habilidades de investigación de educación superior (Unesco, 2021).

Algunos países adoptan un camino legislativo para la regulación de la política de acceso abierto a las publicaciones, así como a los datos científicos; mientras que los repositorios institucionales de las universidades y de los organismos de ciencia y tecnología son el instrumento preponderante para sostener y robustecer esa política (Babini y Rovelli, 2020). En el ámbito de la formación doctoral en la pospandemia, tanto las universidades como los centros de investigación podrían requerir de ampliaciones y/o reformulaciones en las normativas y/o dispositivos existentes para promover un giro paulatino hacia la ciencia abierta. Avanzar sobre acuerdos

regionales y compromisos institucionales para atender con infraestructuras y plataformas públicas adecuadas a la complejidad y diversidad de la información y los datos abiertos y su interoperabilidad, así como con estímulos concretos a la promoción de cambios en los criterios y prácticas de producción, circulación y evaluación académica será decisivo para dar respuesta, entre otros, a los desafíos cognitivos y socioeducativos de largo aliento y a otros emergentes en la región.

A modo de cierre

Desde un enfoque del cambio en las políticas educativas como un problema institucional, en el que se destaca la relevancia del tiempo, de las configuraciones estatales en los procesos y de las organizaciones científico-universitarias, en este escrito se ha reflexionado sobre la formación e inserción doctoral mediante un recorrido panorámico de algunas dimensiones que atraviesan el plano nacional, regional e internacional. En líneas generales, las transformaciones identificadas han sido en buena medida el resultado del posicionamiento del conocimiento como un bien estratégico, de las innovaciones tecnológicas y en materia de comunicación en curso y del papel de las universidades y centros de investigación como *locus* privilegiado de su desarrollo en la región. Por su parte, los cambios ocurridos durante la pandemia COVID 19 en los sistemas de educación superior en la región, y en particular en el nivel de doctorado, adquirieron una naturaleza contingente, pero a la vez irreversible (Fontaine, 2015). Antes que el origen externo del cambio, parece ser su temporalidad radicalizada la que ha influido mayormente el diseño e implementación de políticas, así como la dependencia de la trayectoria de los organismos de ciencia y tecnología y de las instituciones de educación superior en el desarrollo y articulación de políticas de posgrado y formación doctoral, de educación a distancia, de conectividad y educación digital.

Por su parte, la investigación educativa deberá profundizar los estudios y la indagación sobre las tendencias del cambio a través de estudios comparados y con un enfoque histórico sobre los programas, la oferta, la formación y la inserción doctoral en la región, mientras que desde las políticas públicas e institucionales resulta clave poder avanzar en el acceso a datos abiertos y con regularidad en el tiempo sobre la temática mediante bases de datos interoperables en cada país y a nivel regional. Y de manera complementaria, poder capitalizar un conjunto de experiencias nacionales

e institucionales que, antes y durante la pandemia de COVID-19 y con distintos objetivos y alcances, buscaron explorar y brindar respuestas a la problemática de la formación e inserción mediante programas específicos, estudios de caso y de trayectorias.

A partir de los procesos de cambio en las políticas y de los procesos de aprendizaje sociales e institucionales deberá analizarse en el escenario de la pospandemia si el sentido y alcance de las transformaciones involucra el plano más instrumental de la política, la emergencia de nuevas acciones y directrices más estratégicas o bien, si nos encontramos ante un nuevo paradigma de política de educación superior, posgrado y de la formación e inserción laboral.

Notas

¹ Al respecto, ver la nota de prensa de la ANID: “Debido a la contingencia sanitaria no habrá extensión fuera de bases para becarios en el extranjero, de 30 de septiembre de 2020. Disponible en: <https://www.anid.cl/blog/2020/09/30/debido-a-la-contingencia-sanitaria-no-habra-extension-fuera-de-bases-para-becarios-en-el-extranjero/>

² Sobre este aspecto puede consultarse el comunicado 226 del Conacyt: “Anuncian la creación del Sistema Nacional de Posgrados que sustituirá al PNPC”. Disponible en: <https://www.conacyt.gob.mx/Comunicados-226.html>

³ Al respecto, ver: “Cátedras Conacyt”, en el sitio web del Consejo. Disponible en: <https://www.conacyt.gob.mx/Catedras-conacyt.html>

⁴ La Resolución 1127/18, de creación del Programa de Retención de Doctores de la Universidad Nacional de la Plata, puede consultarse en: <http://secyt.presi.unlp.edu.ar/Wordpress/wp-content/uploads/2018/09/Res.1127-18-y-anexo.pdf>

⁵ Al respecto, puede consultarse el sitio web del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología. Disponible en: <https://capacidadeshd.oicyt.org.co/>

Referencias

- Alcántara Santuario, Armando (2020). “Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada”, en H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 75-82. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Arja Haapakorpi (2017). “Doctorate holders outside the academy in Finland: academic engagement and industry-specific competence”, *Journal of Education and Work*, vol. 30, núm.1, pp. 53-68. DOI: 10.1080/13639080.2015.1119257
- Babini, Dominique y Rovelli, Laura (2020). *Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia y acceso abierto en Iberoamérica*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Carolina/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201120010908/Ciencia-Abierta.pdf> (consultado: 20 de mayo de 2021).

- Batthyány, Karina (2021). *Políticas del cuidado*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210406022442/Políticas-cuidado.pdf> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Blanco, Rafael (2016). “Más allá de los protocolos contra las violencias de género”, *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, vol. 1, núm. 3, pp. 9-14. Disponible en: http://revistabordes.com.ar/wp-content/uploads/2017/03/1_Mas_alla_de_los_protocolos.pdf (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Brandi, Carolina (2006). “La historia del brain drain”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol. 3, núm. 7, pp. 65-85. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/924/92430705.pdf>
- Canal Domínguez, Juan Francisco y Rodríguez Gutiérrez, César (2015). “Doctoral training and labour market needs. Evidence in Spain”, *Research Evaluation*, pp. 1-15. DOI: 10.1093/reseval/rvv024.
- CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4590> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- CEPAL (2021). *La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe. Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad*, Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe pp. 1-41. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47043-la-paradoja-la-recuperacion-america-latina-caribe-crecimiento-persistentes> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Chehaibar, Lourdes (2020). “Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia”, en H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 83-91. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Conacyt (2014). *Lineamientos para la administración de las Cátedras Conacyt*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- COMEPO (2015). *Diagnóstico del posgrado en México: nacional*, México: Consejo Mexicano de Estudios del Posgrado, A.C./Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A.C.
- Cruz-Castro, Laura; Pablo, Susana y Sanz-Menéndez, Luis (2010). “La situación profesional y las carreras de los doctores en humanidades”, *Revista d'Arqueologia de Ponent*, núm. 20, pp. 229-270.
- De la Fare, Mónica y Rovelli, Laura (2021) “Los doctorados en los posgrados de Argentina y Brasil”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 21, pp. 1-30. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/42596/44914> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- CRES (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior*, Cartagena, Colombia: Conferencia Regional de Educación Superior. Disponible en: <https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf> (consultado: 20 de mayo de 2021).

- CRES (2018). *Declaración de la CRES*, Ciudad de Córdoba, Argentina: Conferencia Regional de Educación Superior. Disponible en: <http://cres2018.unc.edu.ar/biblioteca/declaracion-final-cres-2018> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Didou-Aupetit, Sylvie (2020). “Internacionalización de la educación superior y riesgo sanitario en América Latina: ¿reconfiguración o descomposición?”, *Pensamiento Universitario*, núm. 19. Disponible en: <http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2020/04/21/articulo-1-19/> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Didou Aupetit, Sylvie; França, Thais y Padilla, Beatriz (2019). *Geoestrategia de la internacionalización y espacialidad de las migraciones académicas*, col. Cuadernos de Universidades, Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina. Disponible en: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/20476/1/2019_GeopoliticasyMovilidad.pdf (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Espeche, Malena e Imperatore, María Victorian(2018). “Viento a favor. Las consejerías de salud sexual van llegando a las universidades”, ponencia presentada en la 8º Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 19-23 de noviembre. Disponible en: <https://www.printfriendly.com/p/g/PGfa3X> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Fontaine, Guillaume (2015). “Presentación del dossier. Lecciones de América Latina sobre las dimensiones racionales, cognitivas e institucionales del cambio de política”, *Íconos Revista de Ciencias Sociales*, núm. 53, pp. 11-30. DOI: 10.17141/iconos.53.2015.1518 (consultado: 20 de mayo de 2021).
- González-Urango, Hannia; Corona-Sobrino, Carmen y Ligarido-Herrera, Iván (2020). “La formación y las actividades de los programas de doctorado en tiempos de pandemia”, *International Conference on Transfers for Innovation and Pedagogical Change Madrid*, Madrid-Bogotá: Universidad Politécnica de Madrid/Universidad Javeriana de Bogotá. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10261/235398> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Hamui Sutton, Mery y Canales Sánchez, Alejandro (2018). “Itinerarios científicos: del encauzamiento formativo al arribo laboral”, en R. Ramírez García y R. Rodríguez Jiménez (coords.), *Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos*, Ciudad de México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Disponible en: <https://bit.ly/2V0cGNm> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Hasgall, Alexander (2020). *Doctoral education and COVID-19: The impact on early-career researchers*, Ginebra: EUA Council of Doctoral Education. Disponible en: <https://eua-cde.org/the-doctoral-debate/172:doctoral-education-and-COVID-19-the-impact-on-early-career-researchers.html> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Heuritsch, Julia; Waaijer, Cathelijn y van der Weiiden, Inge (2020). “People take you more seriously: the perceived value of a PhD degree and the skills mismatch in the labour market”, *SocArXiv Papers*. DOI 10.31235/osf.io/7js84 (consultado: 20 de mayo de 2021).
- IEAL (2020). *La educación en tiempo de pandemia*, San José, Costa Rica: Internacional de la Educación de América Latina. Disponible en: <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/declaracion-ieal-mayo2021.pdf> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- IEAL (2021). *Tendencias en educación. Informe Ejecutivo: Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19*, Buenos Aires: IEC-CONADI/

- CIFRA-CTA/CTERA. Disponible en: https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1623450773_2021-situacion-laboral-y-educativa-covid-19-informe-completo.pdf (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Kyvik, Svein y Olsen, Terge Bruen (2012). "The relevance of doctoral training in different labour markets", *Journal of Education and Work*, vol. 25, núm. 2, pp. 205-224. DOI: 10.1080/13639080.2010.538376
- Mc Alpine, Lynn y Austin, Nichole (2018). "Humanities PhD graduates: Desperately seeking careers?", *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 48, núm. 2, pp.1-19. Disponible en: <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/188157> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- McKiernan, Erin; Bourne, Philip; Brown, Titus; Buck, Stuart; Kenall, Amye; Lin, Jennifer; McDougall, Damon; Nosek, Brian; Ram, Karthik; Soderberg, Courtney; Spies, Jeffrey; Thaney, Kaitlin; Updegrave, Aandrew; Woo, Kara y Yarkoni, Tal (eds.) (2016). "Point of view: How open science helps researchers succeed", *eLife*, vol. 5. DOI: 10.7554/eLife.16800 (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Méndez, Luciana; Pellegrino, Adela; Robaina, Sofía y Vigorito, Andrea (2019). *Primer censo de personas uruguayas e inmigrantes con título de doctorado. Informe de resultados*, Documento de Trabajo 16/2019, Montevideo: Instituto de Economía-Facultad de Ciencias Económicas y Administración-Universidad de la República. Disponible en: <http://www.iecon.ccee.edu.uy/dt-16-19-primer-censo-de-personas-uruguayas-e-inmigrantes-con-titulo-de-doctorado-informe-de-resultados/publicacion/689/es/> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Meyer, Jean Baptiste (2001). "Network approach versus brain drain: Lessons from the diaspora", *International Migration*, vol. 39, núm. 5, pp. 91-110. DOI: 10.1111/1468-2435.00173
- MINCYT (2013). *Informe D-TEC, Inserción de doctores recientemente graduados en actividades de investigación y transferencia para el desarrollo regional*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.
- Pierson, Paul (2000). "Increasing returns, path dependence, and the study of politics", *The American Political Science Review*, vol. 94, núm. 2, pp. 251-267. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/2586011>
- Quiroz Schulz, Leslie (2018). *Posgrado y movilidad académica internacional: doctorados en Educación en Brasil y México*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/ Instituto de Estudios y Capacitación-CONADU.
- Ramírez García, Rosalba G. (2016). "Una política para la incorporación de jóvenes investigadores: el programa "Cátedras Conacyt", *Universidades*, vol. 16, núm. 69, pp. 35-48. Disponible en: <http://publicaciones.udual.org/pdf/Universidades69.pdf> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Ramírez García, Rosalba. G. (2018). "Dinámicas del doctorado y posdoctorado en el mercado global de la profesión científica: implicaciones para México", en R. G. Ramírez García y R. Rodríguez Jiménez (coords.), *Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos*, Ciudad de México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Disponible en: <https://bit.ly/3wL7oTb> (consultado: 20 de mayo de 2021).

- Riggirozzi, Pía (2020). “Coronavirus y el desafío para la gobernanza regional en América Latina”, *Análisis Carolina*, núm. 12. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/03/AC-12.2020.pdf> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Rovelli, Laura y Fiorucci, Pedro (2021). “Políticas, formatos y tendencias en la formación y orientación del conocimiento en los programas doctorales en Educación de Argentina”, en M. Unzué y S. Emiliozzi (comps.), *Formación doctoral, universidad y ciencias sociales*, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani/Agencia I+D+i, pp. 57-72.
- Ruiz Rodríguez, Leticia (2021). “Los sistemas de partidos en América Latina frente al espejo: elementos de contexto para las próximas citas electorales en la región”, *Documentos de Trabajo*, núm. 43 (segunda época). Disponible en: https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/02/DT_FC_43.pdf (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Svampa, Maristella (2021). “La pandemia desde América Latina. Nueve tesis para un balance provisorio”, *Nueva Sociedad*, núm. 291. Disponible en: <https://nuso.org/articulo/la-pandemia-desde-america-latina/> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Unesco (2021). *Final report on the draft text of the Unesco Recommendation on Open Science*, Circular CL/4349. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376130?posInSet=6&queryId=c7ea2590-6b6f-4279-aae7-ed3e4c50616f> (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Unesco/IESALC (2021). *Las mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?*, París: Unesco. Disponible en: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf (consultado: 20 de mayo de 2021).
- Unzué, Martín y Rovelli, Laura (2020). “Expectativas laborales, movilidad e inserción de personas recientemente doctoradas en el área de Ciencias Sociales en Argentina”, *Pensamiento Universitario*, núm. 19. Disponible en: <http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2020/04/21/articulo-1-19/> (consultado: 20 de mayo de 2021).

Aporte recibido: 22 de julio de 2021

Aceptado: 25 de julio de 2021

De la Fare, Mónica; Rovelli, Laura; Silva, Marcelo Oliveira y Atairo, Daniela (orgs.) (2020). *Bastidores da pesquisa em instituições educativas*, Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS/Universidad Nacional de la Plata.

BASTIDORES DA PESQUISA EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

LAURA BAUERMANN

Actualmente, los medios de divulgación científica y de difusión de artículos y ensayos en revistas (disponibles en línea) permiten acceder a una amplia gama de información y discusiones resultantes de investigaciones académicas. Tal escenario en el campo de las producciones científicas es altamente fértil para el desarrollo investigativo, la producción y actualización de conocimientos. Sin embargo, para que una investigación cumpla con las condiciones que permiten su publicación es necesario que transite un largo camino de planificación, formulaciones, estudios, elaboración de fundamentos que sirvan de estructura y soporte a la producción que llega al público como resultado de un proceso de investigación. Así, muchas de esas acciones y discusiones están “detrás” de los temas específicos y reflexiones asertivas que presentan los artículos publicados.

En el amplio universo de la investigación educativa, la producción científica también está repleta de esos caminos estructurantes. Algunos de ellos, situados en el eje Brasil y Argentina, se pueden apreciar en el libro titulado *Bastidores da pesquisa em instituições educativas* [*Entre bastidores de la investigación en instituciones educativas*], publicado en 2020. El trabajo fue organizado por Mónica de la Fare, Laura Rovelli, Marcelo Oliveira da Silva y Daniela Atairo, en una colaboración sobre sus actuaciones en los programas de doctorado en Educación de la Universidad Nacional de

Laura Bauermann: investigadora de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Educação. Av. Ipiranaga, 6681 (CEP 90619-900), Porto Alegre/RS, Brasil. CE: laubauermann@gmail.com (ORCID: 0000-0002-5022-792X).

La Plata, Argentina y la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. La edición fue posible gracias a actividades de cooperación académica internacional entre esas casas de estudio y sus respectivas editoriales, que pusieron a disposición este *e-book* de descarga libre y gratuita.¹ La obra está integrada por una introducción bilingüe y trece capítulos, cada uno en su idioma original, cinco en español y ocho en portugués.

En la introducción del libro, escrita en coautoría por los cuatro organizadores, se presenta la reflexión que justifica su aporte al campo de la investigación educativa: discutir y resaltar el *backstage* de diferentes estudios en esta área. Al comprender que hay aspectos importantes del oficio de investigar que muchas veces acaban entre líneas o incluso subsumidos en las publicaciones finales, el libro reúne un conjunto de capítulos en los que cada autora y autor invita a entrar en la intimidad de los procesos investigativos que protagoniza. Así, la lectura de los textos expone aquella parte de la producción científica en la que las personas que investigan están profundamente involucradas con planes y elecciones que les permitieron emprender y dar continuidad al camino inicialmente pensado en los proyectos. En esta primera parte se anuncia una relación entre los usos de las palabras *bastidores* y *metodología* en el título, de una manera singular y en la que se anuncia la siguiente apropiación de significados:

[...] la idea de bastidor como soporte de la investigación, en el sentido de los fundamentos teórico-metodológicos que la sustentan; construido en los procesos de investigación a partir de una reflexividad a la que entendemos como inherente, propia, constitutiva del oficio de investigar. Y en la alusión a un espacio que habitualmente no puede ser visto por el público, intentando ampliar esa visibilidad en este libro (De la Fare, Rovelli, Silva Atairo, 2020:48).

Al disponer de una selección de textos que abordan una determinada dimensión metodológica de la investigación educativa, la obra no omite la compleja variación de enfoques teóricos y metodológicos que caracterizan ese campo, ni el uso de recursos y la elaboración de fundamentos que también muestran heterogeneidad. A partir de la lectura de algunos de los capítulos es posible percibir una interlocución con aquello que afirma Bernard Charlot sobre las características de la producción y circulación del conocimiento en educación:

[...] un campo de conocimiento fundamentalmente mestizo, en el que se cruzan, interpelan y, en ocasiones, fructifican, por un lado, conocimientos, conceptos y métodos provenientes de múltiples campos disciplinarios y, por otro lado, conocimientos, prácticas, propósitos éticos y políticos (Charlot, 2006:9).²

Y lo que muestra este libro son parámetros de conocimiento, políticas e implicaciones éticas que acompañan las formas de investigar, a la luz de las prácticas emprendidas en cada caso, justificadas en los caminos narrados. El punto de encuentro de las investigaciones discutidas en esta obra es señalado por las evidentes relaciones tejidas entre investigaciones e instituciones educativas. Aunque esta vinculación se plantea de manera diferente en cada capítulo, los estudios están asociados a los espacios en los que se desarrollan acciones educativas, en los que se establece una comunidad en torno a actividades educativas y en el que se despliegan diferentes políticas. Como se presenta en la introducción, las instituciones educativas de ambos países fueron fundamentales para el desarrollo de la investigación científica, ya que constituyen una cierta “porosidad del campo” (Gatti, 2001:77). Se trata, por tanto, de reconocer tránsitos de la producción de conocimiento, proceso que atraviesa organismos estatales (como departamentos, institutos, organismos de investigación y desarrollo), incide en las propuestas y planificación de la escolarización básica y de la actividad académica, penetra la formación docente y profesional, especialmente en las universidades, espacios que actualmente concentran el mayor volumen de la producción científica. Así, el camino por el que se ha desarrollado la investigación en los avances del siglo XX en Argentina y en Brasil se describe en esta primera parte preservando las particularidades de cada caso nacional, mostrando las tensiones que emergen de la interferencia de las dimensiones política, profesional, formativa y social del campo educativo.

Además de lo planteado en la introducción del libro también se manifiesta a lo largo de los capítulos cómo los investigadores se ubican en esa trama al manejar teorizaciones y acciones investigativas. Según Gatti (2001), las tensiones políticas que se forman en la operacionalización institucional de la educación, en las instancias de gestión y formación, así como en la acción directa de las actividades educativas a través de tareas docentes son constitutivas de la investigación educativa de las últimas

décadas. A partir del diálogo con esta autora se pretende enfatizar cómo la compleja constitución de ese campo de consolidación, relativamente reciente (por lo menos en contraste con otras tradiciones académicas), implica centrarse en la producción de investigaciones consistentes y coherentes con tal complejidad, ante el advenimiento de la interdisciplinariedad y de la cercanía con otros campos científicos. En concordancia con esas afirmaciones:

Es necesario considerar que nuestras opciones para la búsqueda de datos, de elementos para responder mejor a los problemas en el área de educación que nos proponemos investigar pueden ser variadas, sin embargo, dependen de la naturaleza de las preguntas, de la forma en que las planteamos y de las perspectivas que trazamos con respecto a su sentido (Gatti, 2012:29).

Aquello que se destaca en esta reflexión no es solo la concentración de estudios sobre un mismo tema, sino también el continuo retorno a la postura investigadora, a la particularidad de las construcciones del problema y de los objetivos. Tal actitud del oficio de investigar contribuye a enfrentar la variabilidad de las posibilidades y a refutar el uso de algunos manuales de metodología, que brindan procedimientos estandarizados como guías de investigación. En parte, porque tener disponible una lista de técnicas en secuencia con sus pautas y prescripciones específicas puede conllevar la idea de que es posible reproducir los pasos de una receta, independientemente de las características específicas de los ingredientes locales, cuestión que no parece constituir una forma consistente de abordar los problemas involucrados y la metodología de una investigación.

En el caso del libro aquí reseñado lo que está en evidencia es, justamente, la articulación entre recursos teóricos y metodológicos de forma pertinente e integrada a los problemas de investigación, objetivos y contextualizaciones de cada producción, más próximo de la idea de una metodología como un hacer artesanal, como un oficio manual que necesita de una ponderación situacional. En ese sentido, no se destaca la necesidad de clasificar a las investigaciones como teóricas o empíricas, o cualitativas o cuantitativas, tampoco como una enumeración nominal de abordajes, metodologías y técnicas (como entrevista, análisis documental, estudio de caso, estudio fenomenológico, etnografía o investigación-acción, entre otros). Lo que

interesa en el desarrollo de esta obra es indicar cuáles son las implicaciones de esas elecciones y cómo opera cada recurso metodológico por el que se opta y con el que se opera, así como los efectos que producen en las investigaciones pensadas como resultado de un oficio en el que se articula y atraviesa el manoseo de datos empíricos contruidos y fundamentaciones teóricas. Aun cabe resaltar la consonancia entre los textos de este libro y las ideas mencionadas por Gatti (2001), quien argumenta sobre la necesidad de trabajar las dimensiones teóricas y metodológicas de la investigación como contribución al campo científico de la educación, teniendo en cuenta los cruces interdisciplinarios y las inestabilidades que pueden ser generadas en tales cruzamientos.

Estudios apuntan la dificultad de construir en el área categorías teóricas más consistentes, que no sean las aplicadas en otras áreas de estudio y que abarquen la complejidad de las cuestiones educativas en su instituido y contexto social. Preocupa la comprensión de las condiciones determinantes de hechos educativos, como también preocupan los mecanismos internos de las escuelas (Gatti, 2001:69).

Con la comprensión de que estas cuestiones estructurantes de la investigación educativa aún están poco resueltas en el campo y unido a que el entendimiento de esta tarea genera consistencia en los estudios, este libro propone una selección de textos en los que se pueden observar opciones teórico-metodológicas. De esa forma, se colocan en discusión aspectos de la investigación como experiencia en el sentido de un oficio. En la medida en que la obra asume ese punto de vista, cada reflexión trae las particularidades del desarrollo de estudios que interesan tanto a quien ingresa a este campo como a la comunidad académica, para actualizar y discutir la investigación académica en los temas priorizados.

Luego de una introducción que sitúa el campo de la investigación educativa en Argentina y en Brasil se despliegan capítulos en los que se problematiza la tarea investigativa a partir de destacar ciertas claves para su desarrollo. El libro organiza los textos en tres secciones según su consonancia temática.

La primera se titula “Perspectivas teórico-metodológicas, abordajes y artesanía intelectual en la investigación educativa” y agrupa seis capítulos

que prestan atención a grandes líneas conceptuales y estrategias de investigación, sin entrar en una reproducción teórica distante de la propuesta de artesanía intelectual del libro, con las particularidades de cada caso. No es pertinente señalar que la agrupación de los seis textos busca uniformidad, sin embargo, aun con la diversidad de perspectivas que esta obra reúne, es importante mencionar la recurrencia del argumento sobre la investigación como recurso para desestabilizar enunciados sedimentados y provocar tensiones que pueden resultar fértiles para repensar acciones del campo en las instituciones que lo constituyen.

Esa sección inicial abre con un capítulo que discute una de esas tangentes institucionales en las que se construye el conocimiento en educación. Aquí Myriam Southwell escribe sobre cómo el análisis político del discurso, apoyado en la teoría de Laclau y Mouffle (1985, 1993), puede servir para desestabilizar y complejizar la idea determinista de que los sistemas educativos responden directamente a lógicas marcadas por fuerzas externas provenientes de organismos nacionales e internacionales y de la que serían reflejos:

Lo que queremos destacar es que el campo de la educación y los actores que le dan vida no están simplemente supeditados a determinaciones sobre las que poco tienen que hacer, impávidos y hasta inermes ante oleadas que clausuran la politicidad de sus posicionamientos y acciones (Southwell, 2020:91).

Y a partir de la disolución de verdades establecidas para discursos que abordan cultura, constitución social, hegemonías y pedagogías, propone una recomposición de significados que pueden movilizar el estudio de los procesos políticos que integran la realidad educativa cotidiana.

A continuación, el segundo capítulo, de la autoría de Pedro Savi Neto, analiza la hermenéutica objetiva como un abordaje de la investigación sociológica influido por la Teoría Crítica de la Sociedad: “combina elementos de la dialéctica negativa de Theodor Adorno con la tradición hermenéutica y la sociología estructuralista” (Savi Neto, 2020:101). En la línea del libro, el autor trae al texto ejemplos de usos de esa perspectiva en estudios referidos a la educación secundaria, realizados en Alemania y articulaciones con ese trabajo publicadas en Brasil.

En el tercer capítulo, Mónica de la Fare analiza el concepto de trayectoria a partir de un estudio teórico de la obra de Pierre Bourdieu. La autora presenta este análisis como una perspectiva emergente en el escenario de

la investigación educativa. Destaco como aspecto clave en este texto el modo en que se elabora un estudio conceptual, que se construye a partir de dos caminos principales. El primero recurre a una visión general de estudios de publicación reciente que manejan el concepto focalizado (en este caso, trayectoria) en el campo educativo e indaga cuáles son las referencias que se utilizan, incluyendo el análisis tanto de usos incidentales como de análisis sistemáticos, opción que “agrega la preocupación por el *modus operandi* de la teoría para analizar trayectorias” [énfasis agregado] (De la Fare, 2020:139). El segundo profundiza el análisis de ese concepto en la obra de Pierre Bourdieu, a lo largo del texto justifica cómo el estudio conceptual mediante la revisión bibliográfica reflexiva contribuye a trabajar con la heterogeneidad de usos de un mismo concepto dentro del campo al expandir las posibilidades de comprenderlo y acercarlo al investigador a las críticas y diferenciaciones de esa teoría. Así, un punto importante de este estudio es la aclaración de cómo pensar las trayectorias: “implica distanciarse de la idea de una cronología organizada a partir del relato de un sujeto, y requiere una construcción” (De la Fare, 2020:150). Se entiende, por tanto, que el estudio de trayectorias se realiza a través del desarrollo de la investigación, que exige una articulación integral entre los ejes teórico y metodológico.

Daniela Atairo y Laura Rovelli son las autoras del cuarto capítulo, referido al estudio de casos en investigaciones del área de políticas educativas universitarias en Argentina, esclareciendo las diferencias entre sus usos en la formación y en el oficio de investigar:

Un punto nodal de la distinción entre ambos usos del estudio de casos es la relación con la base empírica: como estrategia metodológica de investigación, requiere de un trabajo de campo riguroso para relevar los datos empíricos y a partir de estos, elaborar interpretaciones (Atairo y Rovelli, 2020:162).

Las autoras también recurren al análisis de investigaciones publicadas sobre políticas universitarias tanto para mostrar el lugar central que esa estrategia metodológica ocupa en ese subcampo de la investigación educativa como para ejemplificar la sistematización de una tipología que introduce ejemplos apoyados en ese recurso.

Pasando al capítulo quinto, Martín Legarralde y Aldana Ponce de León se dedican a pensar los datos de investigación como una construcción,

como producciones devenidas de realidades sociales y educativas, siendo las investigaciones cuantitativas. El texto se introduce con el argumento de que en esta categoría de investigaciones, repetidamente, se naturalizan referencias sobre la realidad social e incluso sobre lo que es “educación”, ante el énfasis en la cuantificación del objeto de estudio. El problema destacado por el texto refiere al uso de datos provenientes de la estadística educativa, que “redoblan el efecto de realidad en relación con los datos, y que las políticas a menudo se definen en función de su capacidad para mejorar los indicadores que brindan estos registros” (Legarralde y Ponce de León, 2020:192). Se observa, nuevamente, cómo este capítulo corrobora el argumento inicial del trabajo que refiere al tránsito de conocimientos entre instituciones educativas. En este caso se destaca cómo el estudio histórico de dichos registros apunta a la construcción de escenarios educativos que necesitan ser problematizados por la investigación educativa. En otras palabras, los investigadores señalan la necesidad de una contribución reflexiva y sistemática a la investigación que permita el reconocimiento de intenciones, limitaciones y límites que operan en la producción de datos que abarcan grandes poblaciones, producidos por las estadísticas oficiales.

Así, la primera sección finaliza poniendo énfasis en la dimensión reflexiva e íntima de las investigaciones educativas al presentar ciertos detalles de dos estudios discutidos por Gabriela do Amaral Peruffo, Lilian Alves Schmitt y Marcos Villela Pereira, a partir de la noción de marcadores de rigor. En este texto es importante prestar atención a lo que se señala como marca de un rigor científico necesario para la investigación, que la ubica como conocimiento teóricamente sustentado y apoyado en la producción de datos investigativos (Charlot, 2006). Para las autoras y el autor, los marcadores se desglosan en los siguientes elementos: *bajo los efectos del involucramiento del investigador*, a lo largo de la *ponderación* por la cual se eligen y articulan las interlocuciones y modos de hacer, y en vista de las *estrategias de diálogo y negociación* para la implementación y el desarrollo de la investigación. Esta proposición puede ser reconocida por su relación con las discusiones sobre procedimientos asociados a la regulación ética en las investigaciones en el contexto brasileño, en el que discute cómo la denominación de procedimientos estandarizados de investigación puede dar lugar a procedimientos que surgen de la reflexividad (De la Fare, Carvalho, Pereira, 2017), para permitir la emergencia de la singularidad del

otro en la relación de investigación desde la posibilidad de extrañamiento y desplazamiento de concepciones preconcebidas.

En la segunda sección: “La etnografía y sus posibilidades de investigación en las instituciones educativas”, al igual que la primera colección de textos, no proporciona una homogeneidad en los recursos teóricos y metodológicos para la investigación educativa, esta segunda sección no presenta solamente argumentos sobre el uso de la etnografía como recurso metodológico. Sin embargo, convergen en la discusión sobre el tema ético de tales investigaciones y el posible abordaje etnográfico en el ámbito escolar, en el que gran parte de la audiencia de interés de estos estudios se concentra en la infancia, como se visualiza en el capítulo de Rodrigo Sabala de Carvalho y Bianca Salazar Guizzo así como en el de Marcelo Oliveria da Silva.

En común, los cinco capítulos retratan agravantes que acentúan esta línea de investigación con amplia libertad de acción e intervención empírica, en contraste con el ambiente escolar intramuros constituido por estatutos bastante delimitados. Así, esta sección aborda inquietudes que son frecuentes en el uso de la etnografía y su efectividad en la producción de conocimiento. También se tratan con énfasis los detalles de los diferentes procedimientos de los estudios, como en el caso de las autoras Simone Santos de Albuquerque y Crisliane Boito, a saber: la intervención que se da desde la entrada en el campo empírico, el mantenimiento de la investigación diaria, la producción de diarios de campo, la retroalimentación del interés público y el análisis crítico posibilitado por el ejercicio de distanciamiento de lo vivido.

En este conjunto de textos, el capítulo siete, escrito por Fernando Carreira, se construye a partir de un estudio derivado de la tradición antropológica, realizado en una aldea *mbyá* guaraní y describe los caminos de un trabajo empírico que aborda los significados que esta comunidad atribuye a la institución escolar. Además de los datos relevantes postulados sobre la relación de ese grupo guaraní con la escuela, y principalmente sobre la forma en que la comunidad asume la institución, el autor caracteriza ampliamente su inserción en campo. Asimismo, presenta la descripción de una profunda inmersión en la teorización antropológica que sustenta la noción de que la investigación etnográfica se construyó *con los guaraníes* y no *sobre* ellos. En este sentido, el autor argumenta cómo el campo no se construye para dilucidar una forma de vida distinta a la del investigador,

sino que la investigación se realiza prestando atención a dicha forma de vida con la intención de una práctica educativa, de aprender a ser y a estar en el campo. Al trazar un vínculo intelectual entre la antropología y el área educativa, Fernando Carreira construye una interlocución con la obra de la antropóloga Cláudia Fonseca (1999), que vale la pena reproducir en esta reseña.

Hay todo un aspecto práctico que vincula la etnografía a la educación –entendida esta última como un acto de comunicación y diálogo– si tenemos en cuenta que el proceso educativo es profundamente dependiente del diálogo que se establece entre el “agente” y su interlocutor y que es en esa área de comunicación el método etnográfico actúa (Fonseca, 1999:59). Esto significa que, en su perspectiva práctica (como acto comunicativo), la etnografía tiende a contribuir considerablemente al desempeño pedagógico (Carreira, 2020: 241).

Como ya se mencionó, esta línea interpretativa sobre la relación entre educación y etnografía es una parte del material que esta obra pone a disposición, pero no es uniforme para los diferentes autores de esta parte del libro.

Para concluir, se presenta la tercera sección, que lleva el título: “El uso de fuentes en la investigación sobre la historia de las instituciones educativas y el análisis de documentos”. Esta parte agrupa dos capítulos centrados en la técnica de análisis de fuentes materiales en la investigación en historia de la educación, que se expande a la búsqueda de nuevas claves interpretativas para mostrar una operacionalización reflexiva a partir del uso de este recurso. Así, aunque la investigación documental trabaja con fuentes materiales y, por lo tanto, aparentemente estables, el trabajo expone, desde una perspectiva investigativa, la percepción de un entorno de documentos que se ocupa de la historia, preservación, publicidad y ocultamiento de la información. “Interpelar, discutir, investigar e incluso desconfiar de la misma fuente primaria y su contexto de producción y conservación es un aspecto particular en la búsqueda de los datos relevantes y representativos” (Schoo y Mayorni, 2020:387). Como muestran las autoras hay una animación de los materiales de consulta frente a la acción investigadora. En el mismo sentido, Jonathan

Henriques do Amaral –autor del capítulo final– restablece el vínculo entre la artesanía investigadora y el material de manejo intelectual a través de una breve digresión sobre lo que es un documento para hacer investigación. De esta forma, para el autor es necesario entender que un documento para análisis:

[...] no existe por sí mismo, sino que se produce desde el punto de vista del investigador: es decir, es el investigador quien atribuye a alguna forma de registro el carácter de un documento que puede ser analizado, según su marco teórico, sus objetivos, su problema de investigación. Cualquier tipo de registro puede proporcionar al investigador la evidencia que necesita para llevar a cabo su investigación (Amaral, 2020:401).

La lectura de los capítulos aleja los usos teóricos y metodológicos de una concepción totalmente consensuada. A partir de cada una de las trece exposiciones se constituye la reflexión y la disposición de referencias sobre las múltiples construcciones, creaciones y formulaciones que emergen en el oficio de investigar. Mientras tanto, el libro produce su argumento como un rehacer cíclico en los procesos investigativos que cada texto trae en los procesos investigativos.

Finalmente, se observa que esta obra aborda los enfoques metodológicos de la investigación al evocar consideraciones que los investigadores percibieron como importantes y pertinentes para ser destacadas como aquello que alimenta su trabajo de investigación, en términos de estructura y encuadre. Como ya se argumentó, el trabajo no omite la necesidad de situar las razones de la profundización teórica y los usos metodológicos, siempre con el fin de articular la idea amplia del campo con las particularidades de los diferentes estudios mencionados. De esta forma, este libro se construye en una fuente amplia para contribuir a la reflexión sistemática necesaria para quienes incursionan en el oficio de la investigación educativa.

Notas

¹ El libro reseñado está disponible en el siguiente enlace: <https://editora.pucrs.br/livro/1343/>

² Esta traducción del portugués al español y todas las que se presentan en este texto fueron elaboradas por la autora de esta reseña.

Referencias

- Amaral, Jonathan Henriques (2020). “Considerações sobre a análise documental na pesquisa em Educação”, en M. de la Fare, L. Rovelli, M. Oliveira da Silva y D. Atairo (orgs.), *Bastidores da Pesquisa em Instituições Educativas*, Porto Alegre: EDIPUCRS/Universidad Nacional de La Plata, pp. 399-414.
- Atairo, Daniela y Rovelli, Laura (2020). “Utilización del estudio de casos em las investigaciones recientes sobre políticas universitarias en la Argentina”, en M. de la Fare, L. Rovelli, M. Oliveira da Silva y D. Atairo (orgs.), *Bastidores da Pesquisa em Instituições Educativas*, Porto Alegre: EDIPUCRS/Universidad Nacional de La Plata, pp. 135-157.
- Carreira, Fernando (2020). “Etnografia e educação: notas sobre uma experiência etnográfica em uma escola guarani”, en M. de la Fare, L. Rovelli, M. Oliveira da Silva y D. Atairo. (orgs.), *Bastidores da Pesquisa em Instituições Educativas*, Porto Alegre: EDIPUCRS/Universidad Nacional de La Plata, pp. 239-264.
- Charlot, Bernard (2006). “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”, *Revista Brasileira de educação*, vol. 11, núm. 31, pp. 7-18. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkrPgwKWQpNZCZY8d/abstract/?lang=pt> (consultado: 16 de junio de 2021).
- De la Fare, Mónica; Carvalho, Isabel y Pereira, Marcos (2017). “Ética e pesquisa em educação: entre a regulação e a potencialidade reflexiva da formação”, *Educação*, vol. 40, núm. 2, pp. 192-202. Disponible en: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27603> (consultado: 6 de abril de 2021).
- De la Fare, Mónica (2020). “Los estudios sobre trayectorias educativas: discusiones necesarias”, en M. de la Fare, L. Rovelli, M. Oliveira da Silva y D. Atairo (orgs.), *Bastidores da Pesquisa em Instituições Educativas*, Porto Alegre: EDIPUCRS/Universidad Nacional de La Plata, pp., pp. 135-158.
- De la Fare, Mónica; Rovelli, Laura; Silva, Marcelo Oliveira y Atairo, Daniela (2020). *Bastidores da pesquisa em instituições educativas*, Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS/La Plata, Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Fonseca, Cláudia (1999). “Quando cada caso NÃO é um caso”, *Revista Brasileira de Educação*, num. 10, pp. 58-78. Disponible en: https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. (consultado: 22 de abril de 2021).
- Gatti, Bernadete A (2001). “Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo”, *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), núm. 113, pp. 65-81. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwwsLTZvmYSL6M9b/?lang=pt&format=pdf>. (consultado: 6 de junio de 2021).
- Gatti, Bernadete A (2012). “A construção metodológica da pesquisa em Educação: desafios”, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, vol. 28, núm.1, pp. 13-34. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315>. (consultado: 10 de junio de 2021).
- Laclau, Ernesto y Mouffe Chantall (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid: Siglo XXI.

- Laclau, Ernesto y Mouffe Chantall (1993). “Post-marxismo sin pedido de disculpas”, en Laclau y Mouffe *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Nueva visión.
- Legarralde, Martín y Ponce de León, Adriana (2020). “Historizar los datos. La investigación cuantitativa como productora de realidad social y educativa”, en M. de la Fare, L. Rovelli, M. Oliveira da Silva y D. Atairo (orgs.), *Bastidores da Pesquisa em Instituições Educativas*, Porto Alegre: EDIPUCRS/Universidad Nacional de La Plata, pp. 191-216.
- Savi Neto, Pedro (2020). “A hermenêutica objetiva e a relação da teoria crítica com as pesquisas qualitativas com bases empíricas em educação”, en M. de la Fare, L. Rovelli, M. Oliveira da Silva y D. Atairo (orgs.), *Bastidores da Pesquisa em Instituições Educativas*, Porto Alegre: EDIPUCRS/Universidad Nacional de La Plata, pp. 101-133.
- Schoo, Susana y Mayoni, Gabriela (2020). “Una milonga para mi pesquisa: de saltos, encuentros y caminos sinuosos. Experiencias de investigación sobre colegios nacionales en Argentina en el siglo XIX”, en M. de la Fare, L. Rovelli, M. Oliveira da Silva y D. Atairo (orgs.), *Bastidores da Pesquisa em Instituições Educativas*, Porto Alegre: EDIPUCRS/Universidad Nacional de La Plata, pp. 371-398.
- Southwell, Myriam (202). “Análisis político del discurso y la investigación educativa o la insistência sobre la desactivación de determinismos”, en M. de la Fare, L. Rovelli, M. Oliveira da Silva y D. Atairo (orgs.), *Bastidores da Pesquisa em Instituições Educativas*, Porto Alegre: EDIPUCRS/Universidad Nacional de La Plata, pp. 79-100.

Reseña recibida: 19 de julio de 2021

Aceptada: 23 de julio de 2021

¿QUIÉN AJUSTA LAS TUERCAS Y TORNILLOS?

*Formación profesional y empleos en la trama automotriz argentina**

MIGUEL ALFREDO / ANA MIRANDA

Resumen:

Este artículo analiza el vínculo educación-trabajo en la trama automotriz argentina. Estudia la evolución de la dinámica ocupacional con base en la caracterización de los perfiles educativos desplegados en los diversos segmentos laborales dentro del periodo 2006-2019. El trabajo sostiene que la formación profesional ofrece espacios para adquirir y/o actualizar conocimientos en un esquema diversificado, con actores representativos involucrados en los mecanismos institucionales de vinculación educación-trabajo. A partir del análisis documental y el procesamiento de datos estadísticos secundarios de fuentes oficiales, las conclusiones sustentan la pertinencia de los mecanismos y participaciones institucionales para la definición del vínculo educación-trabajo, para lo cual el desarrollo de la formación profesional resulta central.

Abstract:

This article analyzes the link between education and work in Argentina's automotive industry. It studies the evolution of occupational dynamics, based on the characterization of educational profiles deployed in various labor segments from 2006 to 2019. The article sustains that professional training offers spaces for acquiring and/or updating knowledge in a diversified system, with representative actors involved in the institutional mechanisms of education and work. Based on documentary analysis and the processing of secondary statistical data from official sources, the conclusions support the pertinence of institutional participation and mechanisms for defining the link between education and work, in which the development of professional training is central.

Palabras clave: educación y empleo; relación educación-industria; formación profesional; Argentina.

Keywords: education and employment; education/industry relationships; professional training; Argentina .

Miguel Alfredo: becario doctoral de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-sede Argentina-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Tucumán 1966 (C1050AAN), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: malfredo@flaco.org.ar (ORCID: 0000-0002-6022-8934).

Ana Miranda: investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-sede Argentina-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: amiranda@flaco.org.ar (ORCID: 0000-0002-3261-4344).

*Con un homenaje al título de la edición española del hermoso libro de Jon Elster: *Nuts and Bolts*, Cambridge, 1989.

Introducción

La promoción del desarrollo económico y la reducción de la desigualdad social ocupan un lugar central entre los desafíos de la región latinoamericana en este nuevo milenio, más aún en el contexto de la crisis provocada por la emergencia de la COVID-19 (CEPAL, 2020). La investigación demuestra que, en cualquier contexto, las mejoras en el acceso a la educación y el incremento de la calidad de los conocimientos que el sistema educativo imparte son elementos centrales de cualquier estrategia de crecimiento, redistribución y justicia social (Filmus, 2010). No obstante, a pesar de los consensos sobre la importancia de la inversión y la mejora de la educación, persisten disidencias en el campo de la política pública, sobre qué, cómo y con quiénes educar, a las que se añaden también las discusiones sobre dónde y qué medios y entornos son adecuados para enseñar, en el marco de la virtualización compulsiva de las actividades educativas en distintos niveles y modalidades en los últimos meses.

Entre quienes trabajan el vínculo educación y trabajo, así como políticas de formación profesional, uno de los debates más intensos está relacionado con la pertinencia de los conocimientos que imparte el sistema educativo de acuerdo con las demandas del sector productivo. En efecto, a pesar de los avances en la matriculación educativa en distintos niveles en América Latina en las primeras décadas del siglo XXI, el cuestionamiento sobre el desacople y las brechas de habilidades requeridas por la producción y los servicios resulta ser una constante, sobre todo con base en argumentos que sostienen que las falencias en la formación de la fuerza laboral obstaculizan el desarrollo económico (Vargas y Carzoglio, 2017). Tal es así que el World Economic Forum, en *The Global Human Report 2017* (WEF, 2017) ha señalado que el potencial económico mundial se encuentra estancado por la baja destreza de la fuerza de trabajo, producto de la falta de preparación en habilidades demandadas a futuro y la correcta adecuación de la oferta formativa.

Es preciso advertir que, si bien la problemática concentra una porción considerable de la atención de la agenda pública, los debates sobre el ajuste entre oferta educativa y demanda laboral tienen una larga tradición al interior de las ciencias sociales. Justamente, desde mediados del siglo XX los trabajos elaborados desde la óptica del capital humano han abonado al estudio sobre el aporte de la educación al crecimiento económico en términos macro y micro. Numerosas investigaciones han hecho foco en los “ajustes”

(*match*) entre las necesidades del sistema productivo y los contenidos que ofrece la educación, señalando que su falta de adecuación representa uno de los principales factores del retraso económico (Ruscalleda y Verdú, 2011). Frente a estos argumentos, también cuantiosas voces de la sociología crítica de la educación han argumentado que las hipótesis de la teoría del capital humano sobre el aporte de la educación y la necesidad de ajustes fueron construidas sobre una falacia epistemológica. Estas voces sostienen que no existe un vínculo directo y unidireccional entre la educación y el mundo del trabajo, sino que esta relación se encuentra intermediada por distintos factores asociados a la segmentación de los sistemas educativos, la heterogeneidad del mercado laboral y el papel del ciclo económico en la creación de empleos (Miranda, 2015; Morduchowicz, 2011).

Con el objetivo de renovar el debate, aportar al conocimiento sobre el vínculo entre la educación y el trabajo, y de promover acciones que apoyen la expansión de la educación técnico profesional, este artículo presenta un estudio que se desarrolla en la intersección entre el mercado de trabajo y la oferta educativa en el sector automotriz en Argentina. Esta industria reviste singular interés por sus características tecnológicas e identitarias, su nivel de inversión y su efecto multiplicador. Asimismo, por estar integrada en una trama productiva, establecida en relaciones estables entre diversos anillos de producción, proveeduría de bienes y conjuntos entre empresas de calibre global (Yoguel, 2007), pero que abarca, a su vez, un conjunto de establecimientos autónomos que desarrollan actividades relacionadas con la venta y el mantenimiento a nivel local, también conocidos como “talleres mecánicos” y concesionarias, algunos de ellos dentro del denominado sector informal. Por tal razón, la industria automotriz representa un caso testigo de las transformaciones tecno-productivas del capitalismo, que da lugar a un campo fecundo para el estudio del vínculo educación-trabajo y su impacto en el empleo, en el contexto de la forma productiva sobre principios del siglo XXI, lo que suma al análisis de los vínculos sobre adecuación y pertinencia de la oferta educativa, con base en sus perfiles técnicos, de oficio y en su ajuste territorial (Baruj, Porta y Zweig, 2014).

El debate tradicional entre desajuste o correspondencia se centra en la relación salarial clásica y el sistema de formación encadenado, en donde la diversidad de realidades productivo-laborales y perfiles demográficos existentes no encuentran asidero (Bender y Roche, 2013). En particular, para los fines de esta investigación, el problema de la delimitación de la

oferta educativa implica considerar cómo convive la planificación educativa local con una dinámica ocupacional que se encuentra atravesada por una lógica fundada en grandes corporaciones globales. En este sentido, el artículo debate la noción de desajuste entre la oferta educativa y la demanda laboral con base en una investigación situada y contextualizada, en la que intervienen los actores institucionales del mercado de trabajo en el sector automotriz.

La hipótesis de partida es que la formación profesional ofrece espacios para la adquisición y/o actualización de conocimientos pertinentes, en un esquema institucionalmente diversificado con actores representativos involucrados en los mecanismos institucionales de la vinculación educación-trabajo. El trabajo se centra en las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué características asume la industria automotriz en Argentina en relación con sus segmentos laborales durante la post-convertibilidad?, ¿qué formación pública y formal se ofrece para dicha trama? De esta forma, a partir de la información disponible y del seguimiento de indicadores de oferta y demanda laboral, la investigación aborda las características de los ocupados asalariados de la trama automotriz argentina en el periodo 2006-2019 vis a vis con la oferta de formación técnico profesional del sector. El recorte temporal se realiza en relación con los hitos institucionales normalizadores de la Educación Técnica-Profesional (ETP) que se describen posteriormente.

A lo largo del texto se presentan, en primer lugar, los debates clásicos y contemporáneos sobre la vinculación educación y trabajo en relación con la problemática del desajuste entre la oferta educativa y los requerimientos productivos. En segundo lugar, se despliega el desarrollo de la educación y el trabajo en Argentina en las últimas décadas y los cambios normativos que presenta la ETP en el nuevo milenio. En tercer lugar, se exhibe la evidencia empírica referida a la industria automotriz en Argentina y las características de su fuerza laboral en el periodo 2006-2019. A partir de esa evidencia, se discute sobre los marcos teóricos vigentes para la teoría del capital humano, principalmente desde la sociología de la educación, con el fin de aportar al debate crítico y a la promoción de políticas de formación técnica para la población trabajadora. Se concluye con la proposición de una definición del vínculo educación y trabajo en relación con los mecanismos institucionales con participación de actores representativos del mundo del trabajo.

La educación y el trabajo: ¿desajuste o correspondencia?

El estudio sobre la vinculación entre sistema educativo y mundo del trabajo representa un área de gran importancia en el campo de la economía de la educación. La contribución de la educación al crecimiento macroeconómico y al desempeño laboral individual constituye un punto de partida indiscutible. Ahora bien, ¿cómo se relacionan las credenciales educativas con los puestos de trabajo?, ¿qué contenidos son pertinentes para que esta relación sea virtuosa?, ¿se deben ajustar los currículos a las demandas del sector productivo? Estas preguntas representan debates vigentes, a los que puede aproximarse desde distintos argumentos o núcleos conceptuales.

Los trabajos de las corrientes ortodoxas de la economía de la educación sostienen que la inversión adecuada en formación (individual o social) es aquella que se direcciona según los requisitos de habilidades y conocimientos demandados por el mercado de trabajo (Eicher, 1988). Por tal razón, la planificación educativa es esencial a la hora de comprender el éxito económico de una sociedad, donde el ajuste curricular a las demandas del sistema productivo es uno de los ejes centrales. En términos explicativos, la formación profesional, como acción política, pasa a dar ajustes curriculares dentro de un sistema organizado como producto de procesos de cambio institucional generalizado, en donde el criterio económico responde a las demandas de las relaciones sociales ampliadas (García Echevarría, 1989; Navarro Arancegui, 2014).

En un plano más analítico, las investigaciones sobre desajuste educativo proponen, en general, el seguimiento de credenciales y su relación con los perfiles ocupacionales vigentes (Alba Ramírez, 1993). Las mediciones estándar analizan las cualificaciones requeridas para una ocupación a partir de los años de escolaridad o diplomas, clasificando luego en categorías que incluyen diagnósticos sobre el desajuste en términos de sobreeducación o subeducación, en lo que se podría denominar desajuste vertical. Estas mediciones consideran los requerimientos de la calificación ocupacional definida con base en parámetros elaborados por agencias expertas. Sin embargo, existen otras formas de calcular el desajuste, por ejemplo, considerando cualificaciones promedio de las ocupaciones, y/o a partir de respuestas de las y los propios trabajadores; así como otro tipo de mediciones, que intentan complejizar los análisis partiendo de evaluaciones cualitativas sobre los tipos o contenidos de los diplomas y ramas de actividad, aproximándose a mediciones del desajuste horizontal (Ramos Martín, 2014).

Frente a estas afirmaciones que proponen una linealidad entre inversión educativa y éxito económico, las corrientes epistemológicas críticas incorporan otros elementos al análisis del vínculo entre la educación y el trabajo. Partiendo de la hipótesis de la existencia de tensiones sobre la igualdad/desigualdad educativa y discutiendo la idea de homogeneidad en el mercado laboral, desarrollan un esquema conceptual que incorpora las tendencias entre la reproducción y el cambio social a través del estudio de la historia y la economía de la educación (De Ibarrola, 2014). En esta dirección, la clásica idea de *correspondencia* sostiene la identificación entre el sistema educativo y la división social del trabajo (Bowles y Gintis, 1986), sustentando que la educación está fuertemente influida por la procedencia familiar de clase. Se trata de una perspectiva que, con base en un análisis sobre los sistemas educativos que abarca no solo los contenidos educativos sino también los tipos de escuelas y certificaciones, pone en evidencia la existencia de circuitos educativos de calidad diferenciada destinados a personas de distintos sectores sociales. En sus conclusiones sostiene que la educación representa una pantalla que oculta, de acuerdo con la ideología de la meritocracia, las desigualdades que están en el origen y en el sostén del sistema capitalista: la dominación del capital sobre el trabajo.

El análisis sobre *mercados duales*, que se expresa en las corrientes institucionalistas de la economía del trabajo, cuestiona la idea de que el mercado laboral en las economías capitalistas sea homogéneo. Antes bien, y de acuerdo con investigaciones sobre el empleo industrial, detalla la expansión de dualidades que brindan oportunidades de empleos de calidad diferencial a las y los trabajadores de distintas formaciones y niveles educativos (Piore, 1983). El segmento primario ofrece empleos de alta calidad, incorporados en establecimientos con gran dotación tecnológica a personas de mayores credenciales. El segmento secundario brinda puestos de trabajo en establecimientos de menor escala y menor volumen tecnológico, con menores ingresos y estabilidad laboral a trabajadoras(es) que cuentan con menor certificado escolar. En este caso, los diplomas se convierten en una señal que, en un contexto de incertidumbre, permite a las y los empleadores seleccionar para los distintos puestos de trabajo. De esta forma, los grupos poblacionales se incorporan al mercado de trabajo no por sus talentos y decisiones, sino por oportunidades asociadas a la estructura social de origen de las y los trabajadores. El vínculo entre la educación y el trabajo se

encuentra intermediado por el acceso a la educación y las características de los mercados de trabajo, y existe una correspondencia entre la educación recibida y el acceso a los puestos laborales.

Ahora bien, en el marco de los cambios productivos de fines del siglo XX, consecuencias como la polarización de las ocupaciones y procesos de devaluación de las credenciales educativas dejan de manifiesto cómo la afiliación educativa ya no garantiza el acceso al empleo (Planas, 2011). Es necesario considerar cómo los vínculos entre sistema educativo y mercado de trabajo presentan relativas autonomías entre sí, en donde la posibilidad de *adecuar* dinámicas demográficas y tendencias productivas bajo temporalidades en movimiento redundan en tensiones que se plasman entre la autonomía relativa mencionada y el supuesto papel unidireccional que la política educativa tiene en el desarrollo económico (De Ibarrola, 2012). En definitiva, estas tensiones irresueltas se deben a las condiciones sociales preexistentes, subyaciendo la segmentación educativa como una expresión de la inequidad educativa y su determinante en la movilidad social (Planas, De Vries y Navarro Cendejas, 2019).

El carácter segmentado de las sociedades latinoamericanas demanda revisiones retrospectivas que permitan comprender las particularidades y condicionantes que los vínculos educativo-laborales adquieren. Al tiempo que se contempla lo mencionado, una revisión crítica tanto de la subordinación educativa a las demandas del mercado como de la lógica unidireccional del reproductivismo tradicional requiere centrar su propuesta en la consideración que la educación adquiere a partir de la confluencia de aspectos hegemónicos de carácter político, económico y/o político-económico a raíz de la capacidad demandada que ejercen los diversos actores sociales (Filmus, 1996). En efecto, analizar situadamente los vínculos educativo-laborales requiere aprehender cómo estos son fruto de condicionantes estructurales y tensiones coyunturales de los actores intervinientes. En continuidad con estas ideas y expresando los cambios de finales del siglo XX, debates contemporáneos precisan la importancia del ciclo económico, al incorporar la idea de tiempo histórico como elemento interviniente y delimitador del efecto de la educación sobre el empleo (Miranda, 2015).

De este modo, la inseparabilidad de contextos socioproductivos, el ciclo y la política económica son piezas elementales a la hora de comprender la cuestión educativa y su correlato (o no) en el empleo o desarrollo econó-

mico, siendo imperioso problematizar los marcos socio-tempo-espaciales de la dinámica educación y trabajo, frente a las transformaciones tecno-productivas, al colocar en tela de juicio el carácter universal de la racionalidad económica y sus efectos (De la Garza Toledo, 2010).

Educación y trabajo en Argentina: principios del siglo XXI

En Argentina, como parte de una tendencia regional, se registra un incremento de los niveles educativos de la población durante las últimas décadas (Beccaria, 2006). Diversas investigaciones han señalado que mientras el movimiento cíclico de la economía argentina oscila entre distintos modelos de desarrollo,¹ la matrícula educativa muestra una expansión constante (Filmus, 2010). Una periodización rápida permite observar que, a partir de mediados de siglo XX, la expansión del modelo de sustitución de importaciones y el acceso a la educación pública, dieron origen a una estructura ocupacional industrial y a una considerable clase media. Este escenario, que caracterizó durante 30 años a la estructura social argentina, generó un proceso de movilidad social ascendente de características inéditas (Dalle, 2010). No obstante, a partir de los años setenta, las transformaciones del régimen de crecimiento, asociadas con la apertura comercial y la preeminencia de la valorización financiera, marcaron el fin de aquel ciclo, con resultados ampliamente negativos en la manufactura y en el sector del trabajo, muy afectados por el aumento de la informalidad y polaridad de ingresos (Groisman, 2013). Años más tarde, en el periodo denominado de post-convertibilidad,² en la fase correspondiente a los años 2003-2015, las mejoras en las tasas de empleo registrado y la protección del mercado interno brindaron un nuevo escenario que fue más favorable a los sectores postergados e impulsaron un incremento del empleo protegido (Beccaria y Groisman, 2015).

Este escenario marcó un nuevo contexto para el estudio de la relación entre la educación y el trabajo. *A priori*, dentro de una lectura lineal, la expansión educativa lleva o bien a una caída en las mejoras remunerativas por los niveles de formación generales adquiridos; o bien, a una inflación de credenciales educativas y a un solapamiento de ingresos o ampliación de la brecha por aumento del desempleo (Paz, 2009). Sin embargo, luego de los años 2000 y en un proceso de recuperación de la mayor crisis de la economía argentina, la incorporación de fuerza laboral calificada en sectores de uso intensivo de tecnología fue fruto de las condiciones de inversión

tecnológica media en relación con los precios relativos, la composición sectorial de la demanda laboral y la fortaleza de las organizaciones sindicales (Beccaria, Maurizio y Vázquez, 2015). Por ello, la problemática del desajuste educativo cabe ser analizada como perceptiva a los ciclos económicos, las condiciones medias de producción y al papel de los actores institucionales intervinientes sectorialmente.

Ahora bien, el partir del supuesto del desajuste educativo como una cuestión de carácter coyuntural, con una amplia permeabilidad de los contextos productivos, no le resta importancia a la educación como elemento relevante en el crecimiento económico ni mucho menos pertinencia a la actualización de la fuerza de trabajo. Más aún, ante la fragmentación que presenta el sistema educativo en Argentina, el estudio de formatos y mecanismos de planificación educativa toma una relevancia mayúscula a la hora de definir los contenidos que se imparten (Riquelme y Herger, 2005). En este sentido, se considera indispensable conocer los mecanismos sociales que otorgan causalidad a las acciones y, para esta tarea, la existencia de instituciones que desarrollan marcos regulatorios compensatorios y/o disciplinares a sus miembros, es la base analítica que permite la comprensión de afiliación individual (Elster, 1996). Así, la definición de la normativa regulatoria es consecuencia de la articulación conflictiva –léase negociada– entre diversos actores, los cuales responden a intereses particulares situados.

La cuestión del desajuste educativo emana del quehacer de actores institucionales que mediante entramados de negociación definen los requisitos técnicos necesarios para las ocupaciones y los medios adecuados para la formación de la fuerza laboral. De este modo, el estudio de los mecanismos institucionales permite comprender causalmente los ajustes y desajustes de la fuerza de trabajo por fuera de las imputaciones subjetivas. Y, si se habla de mecanismos institucionales de vinculación educación-trabajo, sin lugar a duda la educación dual europea –aunque con matices entre los países según sus realidades socio-productivas y puesta en observación por la segmentación formal que genera del sistema educativo (Miró, 2017)– resulta una referencia ineludible.³

En Argentina, particularmente a partir de 2003, y luego del impacto negativo que la Ley Federal de Educación (LFE, N° 24,195/93) imparte en la formación técnica (Capelacci y Miranda, 2007), dos hitos en el ámbito legislativo permiten alcanzar a la ETP un rol significativo en el nuevo modelo

de desarrollo. El primero es la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, que promulga la obligatoriedad de la educación secundaria y vuelve a considerar a la educación técnica como una modalidad. El segundo es la Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058/05), que le otorga un nuevo marco de fortalecimiento mediante el crecimiento de su presupuesto, mayor institucionalidad de sus modalidades y un cuadro de vinculación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo bajo la dependencia del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) (Bloj, 2017).

El INET, órgano dependiente del Ministerio de Educación y cuyo fin es el desarrollo de políticas vinculadas a la ETP en sus modalidades encadenadas (Secundaria técnica y Superior técnico no universitario) y no encadenadas (Formación Profesional, FP), organiza las novedades institucionales de la ley N° 26.206/06, mediante la definición curricular de los contenidos por medio de la familia, el perfil y agrupamientos profesionales. Las familias profesionales refieren a un conjunto de saberes asociados a una determinada cantidad de ocupaciones vinculadas a los diversos servicios y procesos productivos. Por perfil profesional se entiende al conjunto de requerimientos y habilidades que una currícula propuesta debe inculcar en relación con una actividad profesional. La constitución de familias profesionales permite el agrupamiento de los perfiles dentro de los criterios y estándares (marcos de referencia) que definen las credenciales por medio de un proceso de homologación de títulos. Este esquema refiere a una educación profesionalizante, donde se impulsa la vinculación de las instituciones escolares con el sector productivo a partir de prácticas educativas con valor pedagógico (Miranda, 2017).⁴ A su vez, la vinculación institucional encuentra en el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP) un órgano consultivo de participación de actores sectoriales que mediante informes eleva propuestas de perfiles profesionales pertinentes y/o demandados (Alfredo, 2019a).

A partir de los cambios normativos mencionados, resulta pertinente analizar el desarrollo de mecanismos institucionales de vinculación educación-trabajo en relación con la trama automotriz. En efecto, se sostiene que la actualización de perfiles profesionales es elaborada con base en acuerdos entre el sistema educativo y el sector productivo en la definición de figu-

ras formativas que responden a los requerimientos de la producción. No obstante, como se verá frente a la evidencia empírica, el estancamiento económico de los últimos años del periodo en análisis pone en cuestión los avances que se habían propuesto desde la planificación educativa, dejando en evidencia la complejidad del vínculo entre la educación y el mundo del trabajo.

La industria automotriz en Argentina

La producción automotriz, por el tipo de bien que produce, es una actividad con un alto nivel de integración y volumen tecnológico; conlleva una transversalidad de ocupaciones y puestos de trabajo (directos e indirectos) que comprenden una cadena de valor desperdigada para la cual la segmentación laboral resulta funcional (Castillo, 2005). Actualmente, la industria se organiza en torno al “ensamblaje modular” y alcanza la producción y circulación de automotores a escala global, a través de tramas productivas interdependientes (Carbajal Suárez, 2010). En particular, la trama automotriz argentina presenta una lógica de gobernanza interna que concentra su eje en las empresas terminales, cuya acción abarca producción y comercialización mayorista de automóviles livianos, utilitarios varios y transporte de carga. Estos núcleos cuentan con anillos de proveeduría de conjuntos y subconjuntos, así como de servicios de comercialización minorista y mantenimiento (Alfredo, 2019b). En este sentido, la centralidad de las empresas terminales es consecuencia de su peso en la definición para el mercado interno del *stock* de producción y comercialización de automotores tanto de origen nacional como importado.

La introducción de la noción de trama productiva para un país del *Sur global* refiere la posición de subordinación periférica, y a su vez, habilita reinterpretar el lugar que tiene el binomio capital y trabajo en un mundo con grandes corporaciones que dominan las cadenas de valor globales (Szlechter, 2018). El reconocimiento de las realidades nacionales frente a los desarrollos mundiales obliga a repensar los vínculos entre lo local y lo global; para el caso automotriz, la conformación de un asentamiento de entramados productivos y la circulación de bienes de consumo sobrellevan el desarrollo de un amplio esquema de ocupaciones y servicios que se ven afectados por las tendencias y estrategias que las empresas transnacionales automotrices llevan adelante, producto de la dinámica intrínseca de

la industria (Pinazo, Dinerstein y Córdoba, 2017; Treacy, 2018). En este punto, el entramado de ocupaciones y servicios se encuentra perfilado tanto por el parque automotor circulante como por las injerencias que las empresas transnacionales automotrices comienzan a tener en el proceso de producción-comercialización-mantenimiento en el mercado local (Miranda y Alfredo, 2020). En un informe sobre el estado de situación de esta industria en Argentina, el INET (2009) desarrolla una caracterización de esta en torno a los circuitos y sectores intervinientes en la creación de valor. A partir de este informe se define la composición de la trama automotriz argentina con las siguientes actividades:

- *Diseño, planificación y ensamblaje*: tareas vinculadas al ensamblaje general del automotor y carrocería. Circuito de proveedores locales y/o internacionales con vinculación directa con la terminal.
- *Proveeduría de partes y subconjuntos*: tareas de producción de autopartes y conjuntos para el ensamblaje de automotores y venta al público. Circuito de proveedores locales con dedicación a la provisión del mercado interno.
- *Comercialización*: Tareas asociadas al mercadeo de los automotores finalizados. La división principal se encuentra entre los establecimientos asociados a las firmas terminales (concesionarias) y aquellos dedicados a la compra y venta de automotores usados.
- *Comercialización de partes, subconjuntos y repuestos*: Tareas de comercialización al por menor de autopartes en establecimientos de atención al público.
- *Mantenimiento y reparación*: Tareas asociadas a la funcionalidad general del parque automotor circulante. La principal división se encuentra entre los servicios de pos-venta ofrecidos por concesionarios y cadenas de comercialización y talleres autónomos.

Con base en la delimitación de actividades definida por el INET, en esta investigación se recuperan dos elementos básicos para precisar los distintos espacios laborales que ofrece la trama productiva. Por un lado, la *producción* se constituye como el segmento principal o primario y está caracterizado por empresas con altos niveles de cobertura de protección social. Por otro, la *reparación* se constituye como un segmento secundario, caracterizado por establecimientos dedicados a proveeduría y servicios con baja protección

social y diversidad de figuras laborales. En la información que se presenta a continuación, la descripción de puestos de trabajo y establecimientos fue construida a partir de los datos elaborados por el Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial (OEDE), la Dirección General de Estudios y Estadísticas Laborales (DGEyEL), la Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales (SSPTyEL), dependientes del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS).

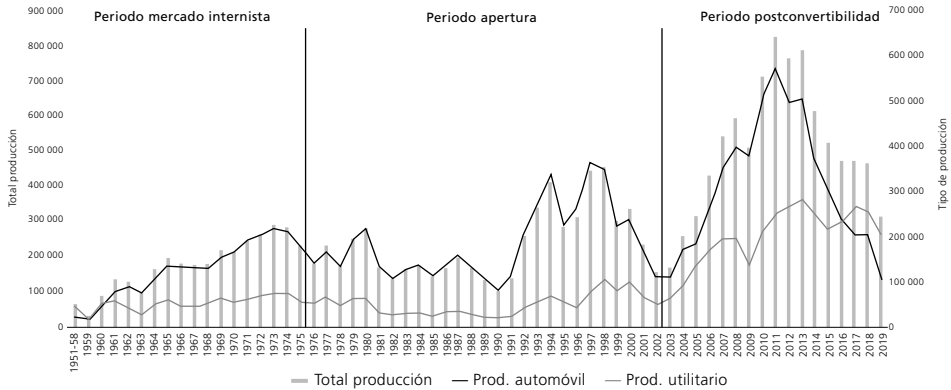
Evolución de la producción y los puestos de trabajo

La producción automotriz en Argentina muestra tres grandes periodos: *a)* mercado internista (principios del siglo XX-1976), *b)* aperturista (1976-2002), y *c)* post-convertibilidad (2003-a la fecha). Estos se definen de acuerdo con el perfil sectorial que surge de la ecuación entre producción y venta mayorista para el mercado local por parte de las empresas del núcleo. El periodo de mercado internista muestra cómo la producción y el consumo de bienes locales marcan el ritmo de crecimiento interno. El de apertura, iniciado por la última dictadura cívico-militar, se caracteriza por la liberación de las restricciones arancelarias, las cuales posibilitan el ingreso de productos importados. Para el sector automotriz, esto implica un lento pero sostenido proceso de cambio en el perfil sectorial, el cual, con las reformas impulsadas con el plan de convertibilidad, constituye un esquema de exportación-importación de índole deficitario para el mercado local.

Como se observa en la figura 1, el *stock* de bienes automotores presenta un punto de quiebre en 1996, en donde el crecimiento que muestra toda la industria se da por el alza en la participación de los automotores de origen importado. Si bien los autos importados acompañan el derrumbe propio de la crisis económica de 2001, estos caen proporcionalmente menos que los autos nacionales, y su rápido repunte supera ampliamente a los de origen nacional. Sin embargo, este nuevo escenario de post-convertibilidad refleja fases diferenciadas: expansiva (2003-2015) y recesiva (2016-2019) (figura 2). En la primera, la producción y puesta a disposición de automóviles en el mercado interno encuentra, con altas y bajas, un incremento de sus valores hasta 2015. En esta fase, si bien el perfil importador de la actividad se mantiene, la fabricación y venta mayorista de automotores nuevos locales marca un crecimiento sostenido, dentro del cual cabe destacar la franca expansión de los utilitarios.

FIGURA 1

*Periodos de la industria automotriz según tipo de producción local en el mercado interno por parte de empresas terminales en Argentina. Periodo 1951-58 a 2019. En unidades**

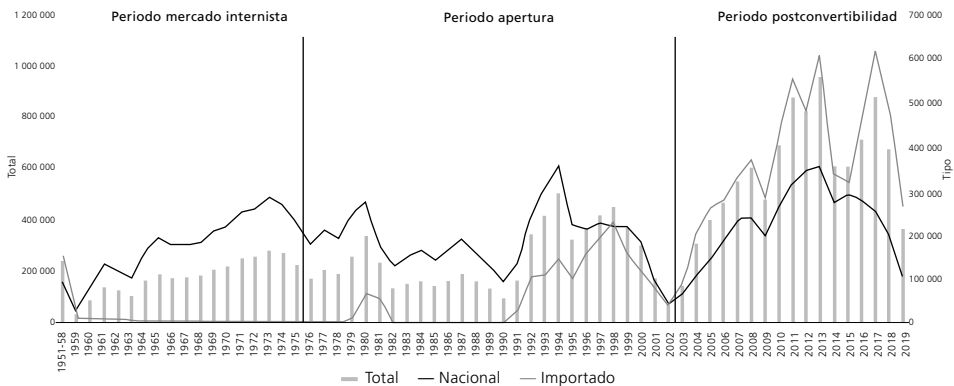


*A partir del año 2015 se informa solo automóviles y utilitarios.

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas de la Asociación de Fábricas de Automotores (ADEFAs, 2020).

FIGURA 2

*Evolución histórica de los patentamientos de automóviles, utilitarios livianos y pesados de origen nacional e importados en Argentina. Periodo 1951/1958-2019. En unidades**



*A partir del año 2016 se informa solo automóviles y utilitarios.

Fuente: elaboración propia con base en estadísticas de la Asociación de Fábricas de Automotores (ADEFAs, 2020).

El año 2015 es de amesetamiento que, luego de entrar en clara caída la producción local, inicia la fase recesiva. Las diferencias corresponden al avance de los automotores importados, ya que los valores que registra la comercialización de los nacionales se contraen a volúmenes similares al inicio del nuevo periodo. La tendencia deficitaria en la balanza comercial automotriz post-convertibilidad es propia de la dinámica general del ciclo económico local, que se profundiza a partir de 2015 con la modificación de la política oficial de tipo de cambio y mayor apertura a las manufacturas importadas (Manzanelli, González y Basualdo, 2017). Para el caso en estudio, la expansión de la brecha en los valores del consumo de automotores importados responde tanto al aumento relativo de autos importados como a la caída de los de origen argentino, con el consecuente impacto en la producción y el empleo asociado.

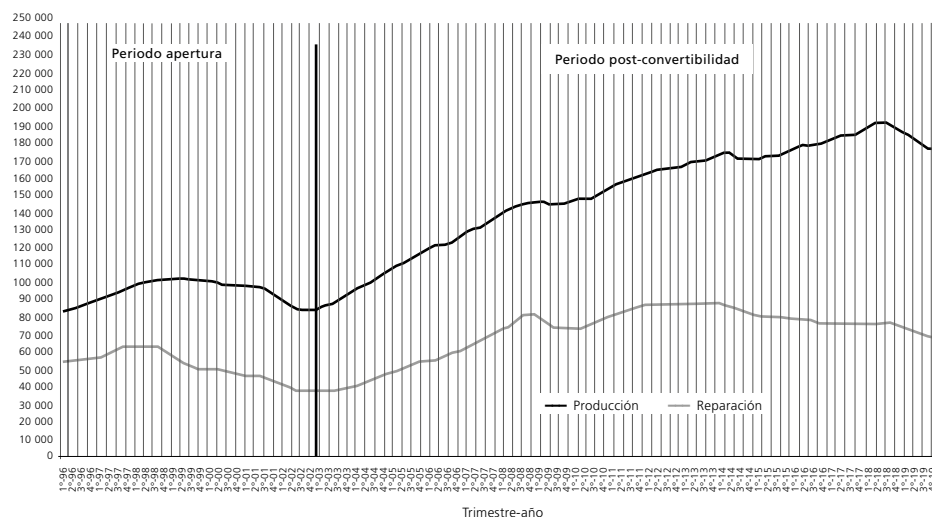
En el periodo de post-convertibilidad, la evolución del empleo sectorial se presenta con un crecimiento diferenciado, en donde los puestos de trabajo para el segmento producción se expanden hasta 2015 y luego se contraen al ritmo de la caída de la producción. En contraposición, el segmento reparación toma un alza constante, siendo que, a fin de cuentas, el ritmo de producción local no determina estrictamente el desarrollo ocupacional, ya que el segmento reparación en términos absolutos amplía sus márgenes a finales del periodo (figura 3). Al observar la composición de la demanda laboral, el peso preponderante se encuentra en las actividades vinculadas a los servicios de mantenimiento y reparación de automotores, situación que abona a la idea de una expansión ocupacional diferenciada en segmentos (ver anexo, tabla 1A). Este escenario torna pertinente la caracterización de la fuerza laboral, así como la calidad del empleo disponible en la trama automotriz argentina, lo cual se describe en el siguiente apartado.⁵

La fuerza laboral en la trama productiva automotriz

Una primera aproximación al perfil demográfico de la fuerza laboral ocupada en la trama automotriz argentina muestra una fuerte tendencia a la masculinización, evidenciando una característica central del sector, en donde la participación de varones no desciende de 80% (Alfredo, 2019b). La preponderancia de mano de obra masculina, que permea el conjunto de la actividad, adquiere luego especificidades de nivel de instrucción y calidad de las ocupaciones en los distintos segmentos laborales. A continuación, se presenta información que concierne a la categoría, calificación, nivel de instrucción y registro en la seguridad social⁶ para ambos segmentos.

FIGURA 3

Evolución de puestos de trabajo en la trama automotriz argentina para los segmentos producción y reparación. Total país. 1° trimestre 1996-3° trimestre 2019. Serie estacionaria



Fuente: elaboración propia con base en información del Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial (OEDE, 2018).

Nota: La fuente aquí retomada y en la tabla 1A corresponde al Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, que durante la gestión gubernamental de 2015-2019, vio modificar su organigrama y pasó a denominarse Ministerio de Producción y Trabajo. Si bien el documento sobre el que se elaboraron los datos responde a este último esquema, al momento de la presentación del artículo el sitio web del organismo retomó la antigua denominación.

La fuerza laboral en el sector de la producción

Para el segmento producción, la masa asalariada representa una figura hegemónica, concentrada en grandes establecimientos de producción (terminales). La calificación operativa es la que aglutina la fuerza asalariada, seguida a lo largo de la década por los perfiles técnicos, dejando un margen menor a la población sin calificación (Alfredo, 2019b). En términos de credenciales educativas, el sector presenta que al menos 80% de su fuerza laboral cuenta con una base de estudios secundarios completos, un índice que es superior comparado con la población en general. A lo largo del periodo en análisis, el segmento experimentó casi de manera constante un incremento en su nivel de acreditación educativa, que se reflejó tanto en el descenso de la participación en el total de la masa laboral de quienes cuentan con hasta el secundario incompleto, como en un aumento de quienes cuentan con estudios universitarios completos (tabla 1).

TABLA 1

Características sociodemográficas del segmento producción según nivel de instrucción y su registro de aporte jubilatorio. Distribución porcentual. Total aglomerados urbanos 2006-2019

Nivel de instrucción	2006		2011		2016		2019	
	Registro de nivel educativo	Aporte jubilatorio para el nivel educativo	Registro de nivel educativo	Aporte jubilatorio para el nivel educativo	Registro de nivel educativo	Aporte jubilatorio para el nivel educativo	Registro de nivel educativo	Aporte jubilatorio para el nivel educativo
Hasta secundario incompleta	50	77.1	38	89.4	22	96.9	27.8	78.2
Secundario completo y universitario incompleto	42	82.7	46	96	57	95.1	58.6	86.7
Universitario completo	8	100.0	16	100.0	20	100	13.4	94.4
Total fuerza laboral asalariada	100	81.3	100	94.1	100	96.5	100	85.4

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Permanente de Hogares, bases correspondientes a los 4° trimestres (INDEC, 2021).

En cuanto a los registros jubilatorios, se hace evidente una creciente y progresiva mejora en su *performance* ya que, si bien encuentra picos de registro, en tendencia los valores muestran una mayor cobertura. El piso está dado por el grupo asalariado sin secundario, el cual, aunque se encuentra debajo de la media, muestra altos niveles de registro. El nivel de protección laboral indica una regulación laboral sustancial para todo el segmento, situación que se presenta más favorable para quienes cuentan con mayores credenciales educativas.

La fuerza laboral en el sector de la reparación

Dentro del sector de la reparación, las figuras laborales asociadas a “trabajos independientes”, las cuales comparten la mayoría con el asalariado, reflejan una especificidad del segmento: la inserción de puestos de trabajos en

pequeñas y medianas empresas, donde la dinámica de la actividad configura un escenario de relaciones laborales con un alto nivel de heterogeneidad. En esta línea, si bien la calificación operaria es la de mayor volumen, la población sin calificación se muestra con valores significativos (Alfredo, 2019b).

En el sector de reparación se registran menores niveles de credenciales educativas en términos generales. Durante el periodo en análisis, la mejora en los valores de los estratos educativos inferiores y medios representa un avance en cuanto a los niveles de instrucción en el sector. No obstante, y comparativamente, la fuerza laboral ve retraer sus niveles de registro, amén del crecimiento que la actividad presenta para finales de 2019. Esto da la pauta de que, a pesar de que el promedio general de registro de aportes jubilatorios cae, las credenciales educativas aumentan la posibilidad de encontrar mayores niveles de regulación laboral, donde la fuerza laboral con el menor nivel de instrucción es la que concentra los valores menores favorecidos (tabla 2).

TABLA 2

Características sociodemográficas del segmento reparación según nivel de instrucción y su registro de aporte jubilatorio. Distribución porcentual. Total aglomerados urbanos 2006-2019

Nivel de instrucción	2006		2011		2016		2019	
	Registro de nivel educativo	Aporte jubilatorio para el nivel educativo	Registro de nivel educativo	Aporte jubilatorio para el nivel educativo	Registro de nivel educativo	Aporte jubilatorio para el nivel educativo	Registro de nivel educativo	Aporte jubilatorio para el nivel educativo
Hasta secundario incompleta	60	30.3	61	34.8	60	25.1	42.4	15.7
Secundario completo y universitario incompleto	37	49	35	59.2	32	60.6	45.2	38.4
Universitario completo	3	36.5	4	95.1	6	44.9	12.2	48.1
Total fuerza laboral asalariada	100	37.4	100	45.6	100	37.3	100	30

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Permanente de Hogares, bases correspondientes a los 4° trimestres (INDEC, 2021).

Mecanismos institucionales de vinculación educación-trabajo en Argentina

En el periodo que se ha denominado de post-convertibilidad, y como parte de una estrategia “neo desarrollista”, a partir de 2003 en Argentina, tanto el MTEySS como el INET comenzaron a delinear mecanismos institucionales de vinculación educación-trabajo, en particular en relación con la formación técnico profesional. Ambos expresaron gran capacidad de gestión y definición de la FP, no obstante, sus criterios organizativos y curriculares respondieron a modelos distintos: normas de competencias laborales y construcción de saberes profesionales (tabla 3).

TABLA 3

Modelos institucionales de vinculación educación-trabajo vigentes en el periodo de post-convertibilidad en Argentina

Modelo Institucional	Objetivo	Organismo responsable	Marco normativo	Sistema regulatorio	Ámbito de definición	Financiamiento	Formato institucional acreditado
Normas laborales	Capacitación laboral	Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional (MTEySS)	Resoluciones ministeriales	Sistema Nacional de Certificación de Competencias y Formación Continua	Consejos sectoriales de formación continua y certificación de competencias laborales	Partidas presupuestarias ministeriales Préstamos del Banco Mundial	Red de Instituciones de Formación Profesional
Saberes profesionalizantes	Familia profesional	INET	Ley N° 26.206/06 Resoluciones ministeriales- INET	Sistema educativo nacional	Articulación: (INET), Comisión Federal de Educación Técnico Profesional, Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción	Partida asignada dentro del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional (0.2% del presupuesto nacional) (art. 52 Ley N° 26.206/06)	Instituciones educativas inscriptas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional

Fuente: Elaboración propia con base en Briasco (2017) y normativas vigentes.

El modelo de normas laborales se asoció a la formación continua y certificación de competencias, las cuales, mediante una red de centros de formación profesional, buscaron dar respuestas a las demandas sectoriales

de cualificación de la fuerza laboral. Estos procesos se organizaron en consejos sectoriales con participación tripartita en donde, para el caso en estudio, la labor conjunta entre el Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor (SMATA), la Federación Argentina de Asociaciones de Talleres de Reparación de Automotores y Afines (FAATRA) y el propio Ministerio, delimitaron el consejo sectorial de la Automotriz y Mecánica del Automotor. Este consejo define 33 normas de competencias reunidas en el área del mantenimiento y reparación de automotores.

Por su parte, la construcción de saberes profesionalizantes se sustentó en la definición de familias profesionales, y fue propiciada por el INET, a través de la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional y el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción. Con base en el dialogo tripartito, se actualizaron los perfiles profesionales, al tiempo que se elaboró un catálogo de títulos y planes de estudios de la formación técnico profesional. Particularmente, la Familia Profesional Automotriz (FPA) encontró en el foro sectorial automotriz perteneciente al CoNETyP la participación de los actores institucionales con un significativo grado de asociación a la dinámica ocupacional vigente en la trama (tabla 4).

Entre 2007 y 2012 se definieron marcos de referencia –principalmente para FP– que quedaron registrados en ocho agrupamientos, mantenimiento y reparación de: automotores; de motores de combustión interna; de sistemas de transmisiones; de sistemas de suspensión y dirección; de sistemas de frenos; de sistemas de seguridad y confort; de sistemas eléctricos; y de carrocería. Puede advertirse que la constitución del perfil profesional de la oferta propuesta se encuentra fuertemente orientada a las actividades de mantenimiento y reparación de vehículos. De esta forma, y con diversos desarrollos al interior de los niveles, la certificación técnica de nivel secundaria y superior está vinculada a tareas especializadas en tipos de mecánica particulares de uso civil y militar. Por su parte, la formación profesional (no encadenada) muestra un mayor desarrollo en relación con los agrupamientos existentes con un total de 54 certificaciones, y abarca los diversos tipos de combustión, así como los portes de los rodajes (incluidos los motovehículos) (ver anexo tabla 2A).

Al observar el cuadro en conjunto, se desprende que la orientación de la oferta formativa pública encontró una sintonía con la demanda laboral en expansión. Las credenciales ofrecidas por el sistema educativo se corresponden con el segmento reparación, en donde el perfil profesional resulta

acoplarse no solo con la expansión de los puestos de trabajo como parte de las tendencias propias de la trama sino, a su vez, con las características demográficas de la población ocupada en cuanto a requisitos de accesibilidad a la formación. En este sentido, la FP ha concentrado la mayor cantidad de perfiles profesionales, consolidando espacios de formación y revalidación de experiencias y saberes productivos, con un elevado examen de los actores institucionales intervinientes en el reconocimiento de dichas certificaciones.

TABLA 4

Representación sectorial y actores institucionales intervinientes en el foro sectorial automotriz (CoNETyP)

Representación sectorial	Actor institucional
Estado	<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación Instituto Nacional de Educación Tecnológica
Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> Foro Nacional de Profesionales Técnicos
Asociación de talleres	<ul style="list-style-type: none"> Unión de Talleres Mecánicos y Afines de La Matanza Unión Talleristas Automotores y Afines Zona Oeste Asociación de Cámaras Reparadores de Automotores de la Provincia de Buenos Aires Asociación Propietarios Talleres Automotores Zona Norte Asociación Talleres Reparaciones de Automotores y Afines de Rosario Federación Argentina de Asociaciones de Talleres de Reparación de Automotores y Afines
Sindicato	<ul style="list-style-type: none"> Unión Docentes Argentinos Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor de la República Argentina

Fuente: elaboración propia con base en INET, 2021b.

La familia profesional como modelo institucional reconoció la participación de actores del mercado de trabajo con capacidad de enunciación de saberes y credenciales pertinentes para las ocupaciones sectoriales. Estas intervenciones requirieron negociaciones a partir de intereses que se plasman en foros institucionales consultivos. De esta forma, el ajuste-desajuste educativo fue abordado a través del diálogo social entre los actores intervinientes con objetivos propios. Fueron los actores involucrados quienes definieron

lo que sectorialmente es valorado en términos de saberes, credenciales y requisitos técnicos para las ocupaciones por medio de una negociación institucionalizada. Así, tanto los procesos de definición de requerimientos técnicos como sus respuestas en formatos educativos resultan pertinentes por los propios mecanismos institucionales que los impulsan, y entendiendo que la definición de dichos mecanismos fue fruto de la acción colectiva, la problemática pasa a centrarse en los objetivos, dispositivos y procesos regulatorios que gobiernan la participación de los actores de la trama.

Conclusiones y debate

A lo largo del texto se ha propuesto debatir los argumentos del desajuste educativo con base en la afirmación de que el análisis de los contextos, tiempos históricos y acción de los actores institucionales es imprescindible para el estudio del vínculo entre la educación y el trabajo. Con ese objetivo, se abordaron desarrollos teóricos clásicos y contemporáneos, se presentó una descripción de la trama productiva automotriz en Argentina y su evolución para el periodo 2006-2019, a partir de lo cual fueron delimitados los segmentos de producción y reparación, de acuerdo con los cuales se procesó la información sobre ocupados y calidad de las ocupaciones. La bibliografía e información analizada evidenció que la trama automotriz argentina encuentra en las empresas terminales los núcleos rectores que delimitan el perfil sectorial; no obstante, el nivel de empleo es sostenido por la expansión del sector de la reparación, en donde el crecimiento de las pequeñas y medianas empresas dedicadas a los servicios mecánicos es acompañado por los establecimientos proveedores de autopartes y conjuntos.

En la revisión de la oferta de educación técnico profesional se observa que, bajo la dinámica que presenta la trama y a partir de la normativa vigente durante la post-convertibilidad, la definición de los perfiles y requerimientos curriculares sectoriales resultó pertinente en sus formatos y credenciales educativas. El sector reparación manifiesta un significativo incremento en su nivel de empleo, el cual se nutrió de un perfil educativo disminuido frente al segmento producción, para lo cual los mecanismos institucionales educación-trabajo o bien habilitaron a procesos de certificación de conocimientos o bien diseñaron instancias formativas, cuyas características se constituyen en posibilidades de formación no excluyentes en términos de requisito de ingreso formal. La definición de los mecanismos institucionales se materializó en una acción colectiva responsable

de delimitar qué, cómo y por qué medios educar dentro de un contexto socio-productivo. La fase recesiva tendió a complejizar el vínculo educación-trabajo, dejando en evidencia la vulnerabilidad de los actores individuales (subjetivos o jurídicos) frente a las tendencias externas y cambios programáticos por parte de los núcleos rectores.

Si bien las tendencias y coyunturas impactan en las demandas que se hacen sobre los lineamientos curriculares, es preciso recalcar que las dinámicas propias del sistema educativo encuentran incumbencias diferenciadas según los circuitos formativos y laborales. Al tiempo, no implican una causalidad unívoca ni responden a libres albedríos, más bien se asocian a espacios de inserción e injerencia representativa de grupos poblacionales. Así, frente a la lógica binaria de desajuste o correspondencia, el reconocimiento de la educación en la lucha contra las desigualdades sociales requiere una revisión de los contextos, tiempos históricos y acción de los actores institucionales y ámbitos de negociación y definición de los requerimientos técnicos para las diversas ocupaciones.

En el plano del funcionamiento de los mecanismos es necesario puntualizar al menos dos grandes limitantes. Las innovaciones productivas responden a definiciones privadas de las empresas núcleo de la trama, para las cuales el reporte de las características técnicas de las invenciones y su libre acceso no son elementos reglamentados en la normativa vigente que define los contenidos curriculares. A su vez, los recursos disponibles para la actualización de los contenidos y procesos de aprendizaje se desprenden del presupuesto público nacional. La necesidad de un perfeccionamiento en la accesibilidad de las innovaciones, así como la regulación del destino de recursos financieros de los actores responsables de los cambios técnicos para actualizar los medios y herramientas de aprendizaje resultan ser un desafío dentro del esquema vigente.

En un plano más analítico, la modalidad y la experiencia retomadas no cuestionan la forma-proceso de la organización del trabajo, sino que brindan herramientas, formación, actualización y perfeccionamiento en una amplia gama de actividades y en un oficio, dando la oportunidad de certificar conocimientos socialmente reconocidos. En este sentido, ¿es posible dar respuestas a las necesidades de formación de la fuerza de trabajo para una lógica productiva con una dinámica global que implica un amplio esquema de ocupaciones y heterogéneas condiciones laborales materializadas localmente?

Dentro de los principales aciertos en el diseño de los mecanismos institucionales de vinculación educación-trabajo, destaca cómo la delimitación

institucional habilita a la definición de contenidos y formatos educativos a partir de la puesta en valor que tiene la participación de actores representantes de la fuerza laboral en la definición de qué y cómo enseñar, para el caso las organizaciones sindicales y los representantes de los pequeños y medianos establecimientos. En este sentido, la posibilidad de reconocimiento de saberes y experiencias adquiridos en la actividad laboral, junto con la transmisibilidad de contenidos pedagógicos, brindan herramientas para reflexionar en qué medida la formación profesional puede constituirse en una respuesta a la dinámica que el propio devenir de la organización social del trabajo y la lógica productiva trae aparejado.

La renovación de un debate teórico que permita conceptualizar experiencias formativas y de codificación pedagógica de saberes requiere repensar la lógica binaria de desajuste o correspondencia, en cuyo caso la educación –como proceso histórico– se reconoce como un campo de disputa político-ideológico. En efecto, es necesario considerar la correlación educación-trabajo como fruto de tendencias históricas y axiomas coyunturales en relación –entre otras cuestiones– con el rol que ocupan los actores involucrados en la definición de los formatos y contenidos curriculares (De Ibarrola, 2014). Más precisamente, es imperioso reflexionar en qué medida la correspondencia se constituye como resultado de condiciones históricas y definiciones políticas, y no como un fenómeno *a priori*, debido a que los resultados de las acciones no se desprenden de condiciones de necesidad lógica, sino que se desenvuelven y configuran las acciones –individuales y colectivas– a partir de situaciones concretas y con resultados no determinados. En este punto, el conflicto reside en quién y qué formación reciben y brindan.

En el contexto actual, la Argentina se encuentra atravesando una profunda crisis económica luego de varios años de estancamiento que, junto a la pandemia global, arrastra consigo todos los índices socioeconómicos. En un contexto fuertemente restrictivo que busca preservar la vida, se ha dispuesto como tareas esenciales un conjunto de rubros indispensables para el acopio de bienes y servicios, entre ellos se encuentran la mayoría de las actividades que componen la trama automotriz. Así, sea por los apremios de la economía o para mitigar los efectos de la pandemia, la trama automotriz resulta un resorte central en la actividad económica y vital de nuestro país. A pesar de la gris escena, las proyecciones de un nuevo ciclo económico basado en la producción y el trabajo avizoran un escenario en donde la actualización de la fuerza laboral será un desafío en continuo, para el cual la formación profesional

y la virtualización de parte de sus contenidos se presentan como herramientas pertinentes. Estas actualizaciones deberán asumir, en una estrategia de dialogo y negociación, todos aquellos aspectos vinculados a las condiciones y medio ambiente de trabajo que implica la actual situación sanitaria. Al tiempo que es indispensable procurar una jerarquización de espacios institucionales con capacidad regulatoria que reglamenten y generen sinergias sobre reportes técnicos e innovaciones, de modo de atender las demandas del conjunto de los segmentos que integran la trama automotriz, que con tuercas y tornillos permite que la rueda siga girando.

Agradecimientos

Se agradecen las observaciones y comentarios realizados por los dictaminadores. Dichos aportes han contribuido notablemente a la mejora del artículo. No obstante, las opiniones expresadas son de exclusiva responsabilidad de la autora y el autor del artículo.

Anexo estadístico

TABLA 1A

*Evolución de empresas para segmento producción y reparación.
Total país 1996-2016. En unidades*

Segmento	Empresas	1996	2001	2006	2011	2016
Producción	Fabricación de vehículos automotores	26	18	18	21	17
	Fabricación de carrocerías para vehículos automotores; fabricación de remolques y semirremolques	251	230	299	311	309
	Fabricación de partes; piezas y accesorios para vehículos automotores y sus motores	1 164	1 069	1 323	1 332	1 203
Reparación	Venta de vehículos automotores, excepto motocicletas	1 573	1 306	1 498	1 810	1 884
	Mantenimiento y reparación de vehículos automotores, excepto motocicletas	5 456	4 830	7 986	9 138	8 789
	Venta de partes, piezas y accesorios de vehículos automotores	4 261	4 106	5 731	6 627	7 045
	Venta al por menor de combustible para vehículos automotores y motocicletas	3 595	3 756	3 767	3 784	3 908

Fuente: elaboración propia con base en información del Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial (OEDE, 2018).

TABLA 2A

Credenciales educativas ofertadas para la FPA. Total país. 2019

Nivel	Agrupamiento	Credencial educativa
Tipo: Encadenada		
Superior Técnico	Mantenimiento y reparación de automotores	Técnico superior en mecánica liviana; Técnico superior en mecánica, Automotores y máquinas térmicas; Técnico superior en mecánica automotriz especializado
	Mantenimiento y reparación de motores de combustión interna	Técnico superior en motores
Secundario técnico	Automotriz	Técnico militar conductor motorista
	Mantenimiento y reparación de automotores	Técnico militar en Automotores con orientación en electricidad del automotor; Técnico militar en automotores con orientación en vehículos a oruga; Técnico militar en automotores con orientación en vehículos en rueda; Técnico en automotores; Técnico en mecánica automotriz.
Tipo: No encadenada		
Formación profesional	Mantenimiento y reparación de sistemas eléctricos	Auxiliar electricista del automotor; Bobinado de inducidos, rotores y estatores de dínamos de arranque y alternadores de automotores; Electricista de arranques y alternadores del automóvil
	Automotriz/Electricidad/ Electrónica	Mecánico electrónico de automotores; Electricidad y mecánica del automotor; Electricidad y electrónica del automotor; Encendido electrónico del automotor.
	Electricista de automotores	Electricista de automotores
	Mantenimiento y reparación de sistemas de frenos	Auxiliar en sistemas de freno, suspensión, alineado y balanceo; Mecánico de sistemas de frenos; Mecánico de sistemas de inyección diésel
	Mantenimiento y reparación de sistemas de suspensión y dirección	Gomero balanceador; Mecánico de sistemas de suspensión y Dirección del automotor
	Mantenimiento y reparación de sistemas de seguridad y confort	Mantenimiento de sistemas de climatización del automóvil
	Mantenimiento y reparación de sistemas de transmisiones	Mecánico de transmisiones

TABLA 2A / CONTINUACIÓN

Nivel	Agrupamiento	Credencial educativa
Tipo: No encadenada		
	Mantenimiento y reparación de motores de combustión interna	Auxiliar mecánico de motores diésel; Auxiliar mecánico de motores nafteros; Auxiliar mecánico en sistemas de encendido y alimentación; Mecánico de carburación y encendido; Mecánico de encendido, carburación y calibración de motores a Gnc; Mecánico instalador de equipos de Gnc; Mecánico de motores de combustión interna; Auxiliar en mecánica de automotores diésel; Mecánico de sistemas de encendido y alimentación; Armado de motores a combustión interna; Auxiliar de sistemas electrónicos de encendido e inyección de nafta; Auxiliar en mantenimiento de motores diésel y nafteros; Mecánico de sistemas de inyección diésel (inyección de nafta en Automotores); Carburación, encendido e inyección electrónica
	Mantenimiento y reparación de carrocería	Chapista de automotores; Cerrajero del automotor; Pintor de automotores; Pintura y colorimetría de automóviles; Chapa y pintura; Oficial en mecánica del automotor, Especialidad en ajuste de motores; Mecánico de motores diésel y a explosión; Mecánico de sistemas electrónicos de inyección a nafta; Tapicero automotor
	Mantenimiento y reparación de automotores	Auxiliar mecánico de automotores; Mecánica de ciclomotores (mecánico automotor y ciclomotor); Mecánica de automotores; Mecánica básica del automotor; Mecánico de motos; Auxiliar mecánico de moto; Auxiliar en mecánica de automotores diésel; Mecánica ligera del automotor; Oficial mecánico del automotor; Operario en mecánica del automotor
	Automotriz/Baja cilindrada	Mecánica de ciclomotores (mecánico de ciclomotores/motocicleta); Electricidad de la motocicleta; Auxiliar en mantenimiento de ciclomotores; Mecánico de motores de 2 y 4 tiempos
	Auxiliar mecánico de moto	Auxiliar mecánico de moto
	Automotriz	Organización y administración de talleres de automotores

Fuente: Elaboración propia con base en el *Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones de Educación Técnico Profesional* (INET, 2021a).

Notas

¹ Los periodos de historia económica argentina son: modelo agroexportador (1880-1930), proceso de industrialización por sustitución de importaciones (1930-1976), apertura comercial y valorización financiera (1976-2001), post-convertibilidad (2002-actualidad) (Basualdo,

2017). Esta periodización resulta del sector/ actividad que dinamiza el crecimiento económico, el nivel de apertura comercial y las políticas macroeconómicas (por ejemplo, el tipo de cambio).

² La convertibilidad (Ley 23.928) refiere a una medida macroeconómica que se extiende

entre 1991 y 2002, que fija paridad de cambio entre la moneda argentina y el dólar estadounidense. Dicha medida vuelve al Banco Central de la República Argentina garante de la conversión y liquidez circulante, situación que profundiza el proceso de valorización financiera y predominio de las importaciones de bienes.

³ En particular, el sistema de formación profesional dual alemán –*Realschule*– a partir de su nivel de inversión y participación tripartita con fuerte presencial estatal, es una experiencia que se retoma para la reformulación de la ETP en diversos países (Miranda, 2017).

⁴ Dicha vinculación no habilita la actividad laboral ni pasante. La Ley 26.427 Nuevo Régimen de Pasantías Educativas (2008) –que suplanta a la Ley 25.165 de 1999– regula y define a la pasantía como una actividad pedagógica con valor formativo para el estudiantado del sistema educativo encadenado y no encadenado.

⁵ Dicha caracterización se realiza con base en la Encuesta Permanente de Hogares (EPH-

INDEC), la cual releva por muestreo los aglomerados urbanos, condición que obliga a tomar los valores presentados como tendencias de una representación del universo.

⁶ El régimen de aportes jubilatorios en Argentina se inscribe dentro del sistema de seguridad social, e implica que, en términos generales, cumplidos los requisitos de aportes igual o mayores a treinta años y una edad de 60 y 65 años para mujeres y hombres, respectivamente, se puede acceder a un ingreso mensual cuyo garante y administrador es el Estado nacional. Dentro del régimen jubilatorio se consideran diversos tipos de retiro: *a)* jubilación por edad, *b)* régimen especial sectorial y *c)* jubilación por invalidez. Los aportes jubilatorios se computan tanto en las relaciones asalariadas (en donde los aportes previsionales corresponden de manera diferenciada para empleadores y empleados) como en las figuras de personas autónomas o monotributistas (en cuyo caso el aporte recae sobre las personas que brinda y factura el servicio).

Referencias

- Asociación de Fábricas de Automotores (2020). “Estadísticas”, en *Asociación de Fábricas de Automotores* (sitio web), Buenos Aires: Asociación de Fábricas de Automotores. Disponible en <http://www.adefa.org.ar/es/index> (consultado 10 de junio de 2020).
- Alba-Ramirez, Alfonso (1993). “Mismatch in the Spanish labor market: overeducation?”, *Journal of Human Resources*, vol. 28, núm. 2, junio, pp. 259-278.
- Alfredo, Miguel (2019a). “Educación técnica profesional en Argentina: una reflexión a partir de los perfiles socioproductivos”, *Hologramática*, vol. 31, núm. 3, diciembre, pp. 33-55.
- Alfredo, Miguel (2019b). *Educación técnica-profesional y ocupación en la trama productiva automotriz en Argentina, 2006-2016*, tesis de maestría en Ciencias Sociales del Trabajo, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Sociales.
- Baruj, Gustavo; Porta, Fernando y Zweig, Iván (2014). *Escalamiento productivo y capital humano calificado: un estudio exploratorio*, documento de trabajo núm. 6, Buenos Aires: Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Basualdo, Eduardo (coord.) (2017). *Endeudar y fugar. Un análisis de la historia económica argentina, de Martínez de Hoz a Macri*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Beccaria, Luis (coord.) (2006). *La sobreeducación en la provincia de Buenos Aires: un análisis exploratorio*, Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto de Ciencias.
- Beccaria, Luis; Maurizio, Roxana y Vázquez, Gustavo (2015). “Desigualdad e informalidad en América Latina: el caso de la Argentina”, en V. Amarante y R. Arim (eds.), *Desigualdad*

- e informalidad: un análisis de cinco experiencias latinoamericanas*, Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, pp. 89-128.
- Beccaria, Luis y Groisman, Fernando (2015). “Informalidad y segmentación del Mercado laboral: el caso de la Argentina”, *Revista CEPAL*, núm. 117, diciembre, pp. 127-143.
- Bender, Keith y Roche, Kristen (2013). “Educational mismatch and self-employment”, *Economics of Education Review*, vol. 34, pp. 85-95.
- Bloj, Cristina (2017). *Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina*, serie Asuntos de Género núm. 145, Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, pp. 78.
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Briascó, Irma (2017). *Estudio sobre la educación y formación técnico profesional en Argentina, Brasil y Colombia. Período 2012-2014. Tendencias y situaciones emergentes*, tesis de doctorado en Educación, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Dirección.
- Cappellacci, Inés y Miranda, Ana (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos*, Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Carbajal Suárez, Yolanda (2010). “Sector automotriz: reestructuración tecnológica y reconfiguración del mercado mundial”, *Paradigma Económico*, vol. 2, núm. 1, pp. 24-52.
- Castillo, Juan José (dir.) (2005). *El trabajo recobrado. Una evaluación del trabajo realmente existente en España*, colección Sociología del Trabajo núm. 1, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- CEPAL (2020). *La agenda 2030 para el desarrollo sostenible en el nuevo contexto mundial y regional: escenarios y proyecciones en la presente crisis*, Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, p. 68. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45336/S2000208_es.pdf?sequence=6&isAllowed=y (consultado 16 de junio de 2020).
- Dalle, Pablo (2010). “Estratificación social y movilidad en Argentina (1870-2010). Huellas de su conformación socio-histórica y significados de los cambios recientes”, *Revista de Trabajo*, vol. 6, núm. 8, enero-julio, pp. 59-82.
- De Ibarrola, María (2012). “Siete preguntas clave sobre las relaciones entre la educación y el trabajo en México. ¿Qué respuestas aporta la investigación educativa?”, *Cuadernos de Educación*, año 8, núm. 8, pp. 33-75.
- De Ibarrola, María (2014). “Repensado las relaciones entre la educación y el trabajo: una reflexión basada en investigaciones realizadas en México”, *Cadernos CEDES*, vol. 34, núm. 94, pp. 367-383.
- De la Garza Toledo, Enrique (2010). *Hacia un concepto ampliado de trabajo: del trabajo clásico al no clásico*, Ciudad de México: Anthropos.
- Eicher, Jean-Claude (1988). “Treinta años de economía de la educación”, *Ekonomiaz: Revista Vasca de Economía*, núm. 12, pp. 11-38.

- Elster, Jon (1996). *Tuercas y tornillos: una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*, Barcelona: Gedisa.
- Filmus, Daniel (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos*, vol. 1, Buenos Aires: Troquel.
- Filmus, Daniel (2010). “La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes”, *Revista de Trabajo*, vol. 6, núm. 8, pp. 177-198.
- García Echevarría, Santiago (1989). *Diseño y organización de la formación profesional como convergencia entre empresa y sistema educativo: propuesta de una organización eficiente*, Documento de trabajo, núm. 149, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá-Instituto de Dirección y Organización de Empresas.
- Groisman, Fernando (2013). “Gran Buenos Aires: polarización de ingresos, clase media e informalidad laboral, 1974-2010”, *Revista CEPAL*, núm. 109, pp. 85-105.
- INDEC (2021). *Encuesta Permanente de Hogares*, Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos. Disponible en: <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Institucional-Indec-BasesDeDatos>.
- INET (2009). *Cadena de valor del sector automotriz. Informe final*, Buenos Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Disponible en http://catalogo.inet.edu.ar/files/pdfs/info_sectorial/automotriz-informe-sectorial.pdf (consultado 28 de mayo de 2020).
- INET (2021a). *Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones de Educación Técnico Profesional*, Buenos Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Disponible en <http://catalogo.inet.edu.ar/pages/home> (consultado: 27 de agosto de 2021).
- INET (2021b). “Foros sectoriales” en *Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción* (sitio web), Buenos Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Disponible en <http://www.inet.edu.ar/index.php/conetyp/> (consultado: 27 de agosto de 2021).
- Manzanelli, Pablo; González, Mariana y Basualdo, Eduardo (2017). “La primera etapa del gobierno de Cambiemos. El endeudamiento externo, la fuga de capitales y la crisis económica y social”, en E. Basualdo (coord.), *Endeudar y fugarse. Un análisis de la historia económica argentina, de Martínez de Hoz a Macri*, Buenos Aires, siglo XXI Editores.
- Miranda, Ana (ed.) (2015). *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires: Teseo.
- Miranda, Ana (2017). “¿Las prácticas educativo-laborales deben ser obligatorias?”, *Conversaciones Necesarias*, 7 de noviembre. Disponible en <https://conversacionesnecesarias.org/2017/11/07/las-practicas-educativo-laborales-deben-ser-obligatorias/> (consultado: 15 de mayo de 2020).
- Miranda, Ana y Alfredo, Miguel (2020). “El trabajo en la trama automotriz argentina: un estudio sobre la segmentación y evolución del empleo a lo largo de una década”. *Cuestiones de Sociología*, núm. 23, e100-e100.
- Miró, María (2017). “La formación dual en el sistema educativo: balance y propuestas de mejora”, *Temas Laborales: Revista andaluza de Trabajo y Bienestar social*, núm. 137, abril-junio, pp. 91-125.
- Morduchowicz, Alejandro (2011). “La asignación de recursos en sistemas educativos descentralizados de América Latina”, en A. Gouveia (org.), *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil, Brasileia*: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, pp. 13-28.

- Navarro Arancegui, Mikel (2014). *El papel de los centros de formación profesional en los sistemas de innovación regionales y locales. La experiencia del País Vasco*, Cuadernos Orkestra núm. 7, Bilbao: Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad.
- OEDE (2018). *Boletín trimestral del empleo registrado, Cuarto trimestre de 2018*, Buenos Aires: Ministerio de Producción y Trabajo.
- Paz, Jorge (2009). *Retornos a la educación en Argentina. Estructura regional*, Documentos de trabajo IELDE núm. 4, Salta: Universidad Nacional de Salta-Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales-Instituto de Estudios Laborales y del Desarrollo Económico, pp.1-39.
- Pinazo, Germán; Dinerstein, Nicolás y Córdoba, Fernando (2017). “Un aporte a la discusión sobre la productividad laboral en la Industria Argentina”, *Cuadernos de Economía Crítica*, vol. 3, núm. 6, pp. 101-125.
- Piore, Michael (1983). “Labor market segmentation: to what paradigm does it belong?”, *The American Economic Review*, vol. 73, núm. 2, pp. 249-253.
- Planas, Jordi (2011). “La relación entre educación y empleo en Europa”, *Papers*, vol. 96, núm.4, pp. 1047-1073.
- Planas, Jordi; De Vries, Wietse y Navarro Cendejas, José (2019). “El futuro de la relación entre educación y trabajo: una visión desde la realidad mexicana”, en Acosta Silva, Adrian, *El futuro de las relaciones entre educación superior y trabajo*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 19-62.
- Ruscalleda, Nuria y Verdú, Cecilia (2011). “Desajuste educativo en el mercado de trabajo, un futuro próximo”, *Investigaciones de Economía de la Educación*, vol. 6, núm. 41, pp. 666-676.
- Szlechter, Diego (coord.) (2018). *Teorías de las organizaciones: Un enfoque crítico, histórico y situado*, Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Treacy, Mariano (2018). “Estrategias de acumulación de las cámaras empresariales automotrices argentinas y la integración productiva regional 2002-2015”, *Realidad Económica*, vol. 47, núm. 319, pp. 109-147.
- Vargas, Fernando y Carzoglio, Leticia (2017). *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y análisis en la región*, documento de trabajo núm. 1, Montevideo: Organización Internacional del Trabajo-Cinterfor.
- WEF (2017). *The Global Capital Human Report*, Ginebra: World Economic Forum. Disponible en http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Human_Capital_Report_2017.pdf (consultado 03 de mayo de 2020).
- Yoguél, Gabriel (2007). “Tramas productivas y generación de ventajas competitivas: un abordaje metodológico para pasar de la firma individual a la red”, en M. Novick, y H. Palomino (coords.), *Estructura productiva y empleo. Un enfoque transversal*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Artículo recibido: 30 de junio de 2020

Dictaminado: 18 de enero de 2021

Segunda versión: 3 de febrero de 2021

Aceptado: 5 de marzo de 2021

PROBLEMAS REALISTAS DE DIVISIÓN CON RESTO

Un estudio sobre las estrategias en educación primaria

CRISTINA ZORRILLA / PEDRO IVARS / CENEIDA FERNÁNDEZ

Resumen:

Este estudio tiene como objetivo analizar cómo estudiantes españoles de 3º a 6º grado (8-12 años) resuelven problemas realistas, en particular, de división-medida y división-partitiva con resto. Los participantes resolvieron seis problemas y el análisis se centró en el nivel de éxito y las estrategias que utilizaron a lo largo de los grados. Los resultados muestran dificultades al resolver este tipo de problemas en todos los grados. Sin embargo, también indican una progresión en el nivel de éxito a lo largo de la educación primaria. Aunque el algoritmo fue la estrategia más utilizada por el alumnado, emplearon otras estrategias correctas como la gráfica en grados iniciales y para un tipo concreto de problemas. Nuestros resultados sugieren que la sustitución de estrategias gráficas por el algoritmo no conlleva siempre una comprensión de la situación.

Abstract:

The objective of this study is to analyze how Spanish students in the third to the sixth grades (ages eight to twelve) solve realistic problems, in particular, quotative and partitive division problems with a non-zero remainder. The participants solved six problems, and the analysis focused on their level of success and the strategies they used in the different grades. The results show student difficulties in solving this type of problems, in all grades. Nevertheless, they also indicate an increase in the level of success throughout elementary education. Although the use of the algorithm is the strategy the students use the most, they also employed other correct strategies such as graphic strategies in the early years, for a specific type of problem. Our results suggest that replacing graphic strategies with the algorithm does not always imply student understanding of the situation.

Palabras clave: solución de problemas; educación matemática; estrategias; educación primaria.

Keywords: problem solving, mathematical education, strategies, elementary education.

Cristina Zorrilla, Pedro Ivars y Ceneida Fernández: profesores de la Universidad de Alicante, Departamento de Innovación y Formación Didáctica. Calle Aeroplano, s/n, 03690, San Vicente del Raspeig, Alicante, España. CE: cristina.zorrilla@ua.es (ORCID: 0000-0001-5965-0292); pere.ivars@ua.es (ORCID: 0000-0002-1965-8721); ceneida.fernandez@ua.es (ORCID: 0000-0002-4791-9247).

Introducción

Una de las funciones principales de la escuela es proporcionar contextos significativos de resolución de problemas, en los que las y los estudiantes¹ empleen estrategias matemáticas, que los preparen para afrontar situaciones problemáticas de la vida diaria. No obstante, como se detalla en informes estandarizados internacionales, como el reciente estudio PISA (OECD, 2019), los estudiantes poseen dificultades para resolver problemas cuyas situaciones planteadas hacen referencia al mundo que les rodea (Vicente, Van Dooren y Verschaffel, 2008).

El aprendizaje de las matemáticas es necesario para dotar de sentido a las situaciones que nos rodean, por lo que debe conectarse la verosimilitud de los problemas presentados con las experiencias vividas por el estudiante (Greer, Verschaffel, Van Dooren y Mukhopadhyay, 2009). Consecuentemente, los problemas de la escuela deben caracterizarse por tratarse de situaciones auténticas, no aquellas que reproduzcan un procedimiento algorítmico, así como describir situaciones con sentido para el alumnado, es decir, próximas a su vida cotidiana (Jiménez y Ramos, 2011).

Los problemas en los que el conocimiento sobre el mundo que nos rodea desempeña un papel relevante se denominan realistas (Verschaffel, Van Dooren, Chen y Stessens, 2009). En esta tipología, para obtener una solución matemática correcta, el individuo debe considerar las características reales del contexto descrito en el enunciado del problema (Verschaffel *et al.*, 2009). Un ejemplo de problema realista es el siguiente: “El mejor tiempo de John al correr 100 m es 17 segundos. ¿Cuánto tiempo tardará en recorrer 1 km?” (Verschaffel, De Corte y Lasure, 1994:276). Para darle solución se debe considerar que, en la vida real, una persona no puede mantener la velocidad mencionada en el enunciado a lo largo de un recorrido de 1 km. Así, cualquier individuo que use el sentido común de la realidad, no daría como respuesta “170 segundos”. Sin embargo, esta respuesta es la que se obtuvo en el 90% de los estudiantes de la investigación realizada por Verschaffel, De Corte y Lasure (1994). Este elevado porcentaje de respuestas no realistas muestra las dificultades del alumnado cuando debe resolver estos problemas.

Entre los primeros estudios en esta línea de investigación cabe destacar el de Greer (1993) y el de Verschaffel, De Corte y Lasure (1994), ambos con una metodología similar. En el estudio de Greer participaron 100

estudiantes de 13 a 14 años de edad y, en el de Verschaffel, De Corte y Lasure, 75 alumnos, de 10 a 11 años. En ambos trabajos los participantes respondieron una prueba escrita con pares de ítems. En cada par, el primer ítem presentaba una situación estándar, que podía resolverse mediante operaciones aritméticas, y el segundo era un problema realista que debía ser interpretado por el resolutor para obtener la solución correcta. Sin embargo, mientras que en el estudio de Greer todos los problemas eran de tipo multiplicativo, en el de Verschaffel, De Corte y Lasure se incluyeron también problemas de tipo aditivo. A pesar de estas diferencias, los resultados obtenidos fueron similares, pues los estudiantes resolvieron los ítems sin tener en cuenta las características del contexto de la situación.

Tras el estudio de Verschaffel, De Corte y Lasure (1994) se originó una línea de investigación internacional centrada en analizar el éxito que presentan los estudiantes en la resolución de problemas realistas (Reusser y Stebler, 1997; Xin, Lin, Zhang y Yan, 2007), y en cómo incrementar el número de respuestas que tuvieran en cuenta el contexto de la situación (respuesta realista): modificando parte de la metodología usada originalmente (Dewolf, Van Dooren, Ev Cimen y Verschaffel, 2014; Xin *et al.*, 2007; Yoshida, Verschaffel y De Corte, 1997), modificando la presentación de los problemas o el proceso de resolución (Fitzpatrick, Hallett, Morrissey, Yıldız *et al.*, 2019; Van Dooren, Lem, De Wortelaer y Verschaffel, 2019) o aumentando la autenticidad de las condiciones experimentales (DeFranco y Curcio, 1997; Mellone, Verschaffel y Van Dooren, 2017).

El principal foco de los estudios previos ha sido examinar el éxito de los estudiantes en problemas realistas de tipo aditivo y multiplicativo. En este estudio, nos centraremos en problemas de estructura multiplicativa y, en particular, en los de división-medida y de división-partitiva con resto. Además, no solo se analizará el éxito de los estudiantes, sino las estrategias que emplearon y su evolución desde tercero a sexto grado de educación primaria.

Marco teórico

El marco teórico se organiza en tres apartados. En primer lugar, se presenta una categorización de los problemas de estructura multiplicativa. En segundo lugar, se expone una revisión de resultados de investigaciones previas sobre el uso de estrategias en la resolución de problemas de división-

medida y división-partitiva. Por último, se presentan investigaciones en las que se ha estudiado el nivel de éxito de estudiantes en problemas de división con resto.

Tipos de problemas de estructura multiplicativa

El campo de las estructuras multiplicativas y la investigación implementada sobre la adquisición de conceptos y relaciones de tipo multiplicativo se ha realizado desde diversos enfoques (Greer, 1992). En nuestro estudio nos centraremos en el aportado por Vergnaud (1983). Vergnaud clasifica la adquisición del conocimiento en *campos conceptuales*, los cuales concibe como el conjunto de problemas, situaciones, conceptos, relaciones, estructuras, contenidos y operaciones del pensamiento que están interconectados a lo largo del proceso de adquisición. Uno de los campos conceptuales de su interés fue el de las estructuras multiplicativas, entendido como el conjunto de situaciones que pueden analizarse como problemas de proporcionalidad simple y múltiple que comportan como operaciones aritméticas una multiplicación, una división o la combinación de ambas. En dicho campo conceptual, Vergnaud distingue tres tipos de problemas: isomorfismo de medidas, un solo espacio de medidas y producto de medidas.

Este estudio lo focalizaremos en los problemas de isomorfismo de medidas, que son aquellos que describen situaciones de proporción directa entre dos espacios de medida (M1 y M2), cada uno con dos cantidades. Esta relación entre espacios de medida puede observarse en la figura 1.

FIGURA 1

Tabla de correspondencia entre espacios de medida en problemas de isomorfismo de medidas

M1	M2
x	$y=f(x)$
x'	$y=f(x')$

Fuente: elaboración propia basada en información de Vergnaud (1983).

Una de las cuatro cantidades (x en la figura 1) suele reducirse a una unidad. Consecuentemente, en función de cuál de las otras cantidades sea la incógnita, se obtienen tres clases de problemas (Vergnaud, 1983): *multiplicación*, *división (búsqueda de la cantidad de unidades)* y *división (búsqueda del valor unitario)*. En el presente estudio se analizarán los dos últimos subtipos, a los que Greer (1992) denominó como *división-medida* y *división-partitiva*, respectivamente.

En primer lugar, los problemas de división-medida se caracterizan por conocer, de la figura 1, $f(x)$ y $f(x')$ y ser x' la incógnita del problema. Por ejemplo, *Tengo 24 yogures. Hay 6 yogures en cada paquete. ¿Cuántos paquetes de yogures tengo?* (figura 2).

FIGURA 2

Esquema de un ejemplo de problema de división-medida

Paquetes de yogures	Yogures
1	6
x	24

Fuente: elaboración propia.

Los problemas de división-partitiva responden al esquema de la figura 1, dándose el caso concreto en que x' y $f(x')$ son datos conocidos y $f(x)$ es la incógnita del problema. Un ejemplo sería: *Tengo 24 yogures en 4 paquetes, con el mismo número de yogures en cada paquete. ¿Cuántos yogures hay en cada paquete?* (figura 3).

FIGURA 3

Esquema de un ejemplo de problema de división-partitiva

Paquete de yogures	Yogures
1	x
4	24

Fuente: elaboración propia.

Estrategias utilizadas por los estudiantes en la resolución de problemas de división-medida y división-partitiva

En las últimas décadas se han realizado investigaciones centradas en estudiar las estrategias empleadas por estudiantes de educación primaria al resolver problemas de estructura multiplicativa (Ivars y Fernández, 2016; Kouba, 1989; Mulligan, 1992) y, en particular, en problemas de división-medida o división-partitiva (Downton, 2009; Hulbert, Petit, Ebby, Cunningham *et al.*, 2017).

En la resolución de problemas de estructura multiplicativa, Mulligan (1992) analizó la evolución de las estrategias utilizadas por estudiantes de 7 a 8 años mediante cuatro entrevistas realizadas en un periodo de dos años. En este estudio longitudinal, las estrategias obtenidas se clasificaron en tres grupos: *modelización con conteo*; *estrategias de conteo, aditivas y sustractivas*; y *aplicación de hechos numéricos conocidos y derivados de la adición y multiplicación*. Estrategias similares fueron obtenidas por Ivars y Fernández (2016) con alumnos de primero a sexto grado (6-12 años). Mulligan (1992) observó, en las entrevistas iniciales, una tendencia a modelizar con conteo en los problemas de división-medida y división-partitiva, además de emplear estrategias de conteo y aditivas en los de división-partitiva. Sin embargo, en la cuarta entrevista se observó una fuerte manifestación de los hechos numéricos, tanto derivados de la adición como de la multiplicación. En Ivars y Fernández (2016) se observó que en los primeros grados prevalecía el uso de estrategias de modelización y de conteo. Sin embargo, a medida que los grados avanzaban, el empleo de estas estrategias fue remplazado mayoritariamente por el uso de un algoritmo. De hecho, Kouba (1989) ya mostró, con estudiantes de 6 a 9 años, que la estrategia de modelización decrece mientras que estrategias de adición/sustracción repetida y de hechos numéricos aumentan a partir de los 7 a 8 años.

Centrándonos únicamente en los problemas de división-medida y división-partitiva, Downton (2009) mostró que el alumnado de 8 a 9 años empleó, como estrategia más frecuente para resolver estos problemas, hechos numéricos conocidos y derivados. No obstante, un número similar de estudiantes utilizó la modelización en ambos tipos de problemas y también se usaron estrategias de conteo, aunque su empleo fue mayor en los de división-medida. La adición/sustracción repetida solo se usó en problemas de división-partitiva. Carretero (1989) también observó con estudiantes de 8-11 años un uso amplio de los hechos numéricos. No obstante, fue el uso

del algoritmo de la división el procedimiento de resolución que destacó sobre el resto.

Los resultados de estas investigaciones muestran que, al inicio de la etapa de educación primaria (6-8 años), los estudiantes son capaces de utilizar una gran variedad de estrategias para resolver los problemas de isomorfismo de medidas, principalmente, estrategias de modelización y conteo. Sin embargo, conforme avanzan los grados predomina el uso de hechos numéricos o algoritmo. Estos estudios únicamente han considerado situaciones en las que las divisiones, bien con el significado de partición o de medida, eran exactas, lo que conlleva la no necesidad de interpretar la solución en el contexto del problema.

Problemas de división con resto

En los problemas de división con un resto diferente a cero la solución no requiere tan solo una ejecución correcta de la división, sino que esta debe interpretarse y evaluarse de acuerdo con la situación problemática presentada en el enunciado del problema (Chen, Van Dooren, Chen y Verschaffel, 2011; Yoshida, Verschaffel y De Corte, 1997). Podemos encontrar tres tipos de situaciones diferentes en las que la consideración del resto desempeña un papel importante (Verschaffel *et al.*, 2009):

- Situaciones en las que la presencia del resto obliga a reconocer como solución el valor del cociente más una unidad más (tipo 1): *100 niños son transportados en minibuses a un campamento de verano en la playa. Cada minibus puede transportar un máximo de 8 niños. ¿Cuántos minibuses se necesitan?*
- Situaciones en las que el resto no es considerado, siendo la solución el cociente no decimal (tipo 2): *Un abuelo regala a sus 6 nietos una caja con 80 globos. Si los comparten por igual, ¿cuántos globos obtiene cada nieto?*
- Situaciones en las que el resultado es el cociente más la parte fraccionaria del resto (tipo 3): *Un sastre vendió una gran pieza de tela con una longitud de 50 metros. Quiere cortarla en 4 piezas de la misma longitud. ¿Cuánto medirá cada pieza?*

En la tercera Evaluación Nacional del Progreso Educativo de los Estados Unidos (NAEP, por sus siglas en inglés; Carpenter, Lindquist, Matthews

y Silver, 1983) se presentó por primera vez un problema realista de división con resto de tipo 1. Los participantes, estudiantes de 13 años, debían averiguar cuántos autobuses de 36 plazas se necesitaban para transportar a un total de 1 128 soldados. Aunque aproximadamente el 70% de los participantes realizó correctamente la división $1\ 128 : 36 = 31.\bar{3}$, tan solo el 23% del total de participantes interpretó el cociente (31) y resto de la división (12) con las características del contexto de la situación (como el resto es 12, se necesitará un autobús más) y ofreció la respuesta correcta de 32 autobuses.

Verschaffel, De Corte y Lasure (1994) presentaron dos problemas de división con resto a estudiantes de 10-11 años: uno de reparto de personas en autobuses (tipo 1), que obtuvo 49.3% de respuestas realistas, y otro de reparto de globos entre personas (tipo 2), con 58.7% de respuestas realistas. Reusser y Stebler (1997), usando los mismos problemas que Verschaffel, De Corte y Lasure (1994), pero con estudiantes de 10 a 12 años obtuvieron, en el problema de tipo 1, 49.3% de respuestas realistas y, en el de tipo 2, 74.6% y; con estudiantes de 13 años, en el de tipo 1, 77.6% y en el de tipo 2, 74.4%. Con estos mismos problemas, pero con estudiantes de 9 a 13 años, Xin *et al.* (2007) obtuvieron 67.7% de respuestas realistas en el problema de los autobuses y 68% en el de los globos.

Verschaffel *et al.* (2009) analizaron las respuestas de estudiantes de 9 a 12 años en la resolución de tres problemas, cada uno perteneciente a uno de los tipos mencionados previamente. El porcentaje medio de respuestas realistas obtenidas fue de 57%: 29% en estudiantes de 9 a 10 años, 62%, en los de 10 a 11, y 83% en los de 11 a 12. Asimismo, considerando el porcentaje medio de respuestas realistas en cada tipo de problema, en este estudio los participantes resolvieron más exitosamente el de tipo 2 (cociente no decimal); después el de tipo 3 (cociente más parte fraccionaria) y, por último, el de tipo 1 (cociente más uno).

Lago, Rodríguez, Enesco, Jiménez *et al.* (2008), aunque con estudiantes de 12 a 13 años, también analizaron el orden de dificultad de los diferentes tipos de problemas de división con resto. Los estudiantes resolvieron más exitosamente aquellos que requerían como solución el cociente no decimal o el cociente más la parte fraccionaria (tipos 2 y 3, respectivamente) que los problemas que requerían como solución el cociente más una unidad (tipo 1). Los autores atribuyeron estos resultados a que los estudiantes

identificaban los de tipo 2 y 3 como problemas estándar de división en los que la respuesta numérica correcta era el cociente.

Además, Lago *et al.* (2008) también analizaron si el modelo de división subyacente en los distintos problemas de división con resto influía en el nivel de éxito alcanzado en estos. Para su análisis, la mitad de los participantes resolvieron problemas de división-partitiva con resto (uno de cada tipo) y la otra mitad, de división-medida con resto (uno de cada tipo). Aunque generalmente los participantes no mostraron dificultades para identificar el algoritmo de la división como procedimiento de resolución, el rendimiento en los problemas de división-medida descendió debido a un análisis superficial del enunciado que los habría llevado a buscar semejanzas con el modelo de división adquirido, que parecía ser el partitivo. De esta forma, obviaron información esencial del enunciado en los problemas de división-medida, por lo que se incrementaron las respuestas numéricas incorrectas al no utilizar los decimales en los problemas de tipo 3 y sí indebidamente en los problemas de tipo 1 y 2.

Aunque investigaciones previas han mostrado el nivel de éxito para algunas tipologías de problemas realistas, son menos los estudios centrados en analizar las estrategias usadas. Li y Silver (2000) mostraron que estudiantes de 8 a 9 años, para resolver un problema de división con resto del tipo 1 (cociente más una unidad), empleaban correctamente la adición/sustracción repetida y era menos frecuente el uso de hechos numéricos conocidos.

El objetivo de esta investigación es analizar el nivel de éxito y las estrategias usadas en la resolución de problemas realistas de división-medida y división-partitiva con resto, por alumnado de educación primaria de 8 a 12 años. El objetivo general mencionado lo concretamos en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo evoluciona el nivel de éxito en la resolución de problemas realistas de división con resto a lo largo de la etapa de educación primaria?
- ¿Qué estrategias usan los estudiantes de educación primaria al resolver problemas realistas de división con resto?
- ¿Cómo evoluciona el uso de estrategias al resolver problemas realistas de división con resto a lo largo de educación primaria?

Método

Participantes y contexto

En este estudio participaron 177 estudiantes españoles de educación primaria, con una edad comprendida entre los 8 y 12 años. La elección de participantes con este perfil de edad está determinada por ser el periodo en que se introduce y trabaja la división en el sistema educativo en España. La tabla 1 muestra la distribución de los participantes por grado.

TABLA 1

Distribución de los participantes por grado

Grado	3°	4°	5°	6°	Total
Participantes	48	43	44	42	177

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Los participantes respondieron a un cuestionario con seis problemas de estructura multiplicativa adaptados de Verschaffel *et al.* (2009); dos de ellos de división-medida y cuatro de división-partitiva en los que el resto es diferente a cero. El cuestionario contenía dos problemas para cada tipo de situación que puede generarse al considerar el resto de los problemas (tabla 2).

TABLA 2

Problemas del cuestionario y características

Problemas	Características
Problema 1 (P1). 9 aficionados quieren desplazarse al estadio de otra ciudad. Cada taxi puede llevar a 4 aficionados. ¿Cuántos taxis necesitan?	División-medida. El resto obliga a reconocer como resultado el valor del cociente más una unidad más (tipo 1)
Problema 2 (P2). En una feria artesanal se han sorteado 7 kilos de turrón. El sorteo lo han ganado 3 amigos y han decidido repartir el premio por igual. ¿Cuántos kilos de turrón ha ganado cada amigo?	División-partitiva. La solución es el resultado del cociente y la parte fraccionaria del resto (tipo 3)

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Problemas	Características
Problema 3 (P3). Una academia de baile ha repartido en una clase 8 entradas para un musical. Los bailarines de la clase eran 3 y todos han recibido el mismo número de entradas. ¿Cuántas entradas ha recibido cada bailarín?	División-partitiva. El resto no se considera. La solución es el cociente no decimal (tipo 2)
Problema 4 (P4). Una diseñadora ha comprado 35 metros de tela. Quiere cortarla en 6 piezas de la misma longitud. ¿Cuánto medirá cada pieza?	División-partitiva. La solución es el resultado del cociente y la parte fraccionaria del resto (tipo 3)
Problema 5 (P5). Una librería ha donado 95 libros a 4 colegios. Los colegios han recibido el mismo número de libros. ¿Cuántos libros ha recibido cada colegio?	División-partitiva. El resto no se considera. La solución es el cociente no decimal (tipo 2)
Problema 6 (P6). 80 alumnos se alojarán en un albergue durante el viaje de fin de curso. En cada habitación se pueden alojar un máximo de 6 alumnos. ¿Cuántas habitaciones necesitan?	División-medida. El resto obliga a reconocer como resultado el valor del cociente más una unidad más (tipo 1)

Fuente: elaboración propia adaptada de Verschaffel *et al.* (2009).

Los participantes dispusieron de 50 minutos para resolver el cuestionario individualmente. La única indicación que se les ofreció es que debían justificar sus respuestas y que no podían utilizar calculadora ni dispositivos electrónicos.

Análisis

El análisis se llevó a cabo en dos fases. En la primera, se analizó si la respuesta dada por los estudiantes era realista o no realista, por problema y grado. De esta manera, las respuestas fueron clasificadas en: *reacción realista*, *reacción no realista* y *otras reacciones*.

La *reacción realista* (RR) son respuestas en las que el resolutor, además de emplear un procedimiento de cálculo correcto, aporta una respuesta realista al atender a la situación descrita en el enunciado del problema para interpretar el resto. En particular, en los problemas de tipo 1, el resolutor interpreta el resto añadiendo una unidad al cociente. En los de tipo 2, identifica como respuesta el cociente no decimal y en los problemas de tipo 3, añade

al cociente la parte fraccionaria. Por ejemplo, el estudiante de la figura 4 ofrece una respuesta realista atendiendo a la situación del problema 6; él se da cuenta de que no pueden quedar 2 alumnos “sin habitación”, añadiendo una unidad al cociente. Se incluyen más ejemplos de este tipo de respuesta en la sección de resultados.

FIGURA 4

Ejemplo de reacción realista en el P6 (6º grado)

$$\begin{array}{r} 13 \\ 6 \overline{) 80} \\ \underline{20} \\ 2 \end{array}$$

Necesitan 14 habitaciones
 pero en una de ellas
 solo habrán 2
 alumnos.
 (Las habitaciones
 no se pueden partir)

Fuente: respuesta de estudiante (6º grado).

La *reacción no realista* (RNR) involucra aquellas respuestas en las que, a pesar de haber empleado un procedimiento de cálculo correcto, el alumno no realiza una interpretación realista del resto acorde con la situación descrita en el enunciado. Por ejemplo, en la figura 5 se observa que el estudiante ofrece como respuesta el cociente en un contexto de reparto de personas en el que la existencia del resto obliga a reconocer como resultado el cociente más una unidad más (problema 6).

FIGURA 5

Ejemplo de reacción no realista en el P6 (5º grado)

$$\begin{array}{r} 13 \\ 6 \overline{) 80} \\ \underline{20} \\ 2 \end{array}$$

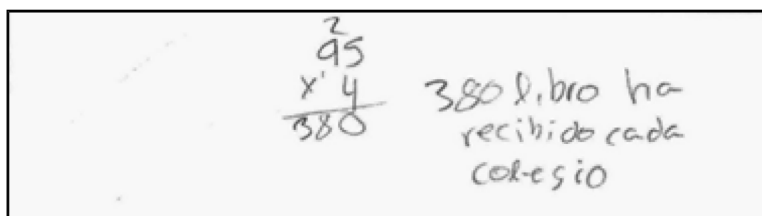
13 habitaciones.

Fuente: respuesta de estudiante (5º grado).

Otras reacciones (OR) son las respuestas en blanco y aquellas en las que el estudiante hacía uso de procedimientos incorrectos. Por ejemplo, en la figura 6, el alumno usa el algoritmo de la multiplicación en un contexto de reparto de libros (problema 5).

FIGURA 6

Ejemplo de otras reacciones en el P5 (5º grado)



Fuente: respuesta de estudiante (5º grado).

En la segunda fase el análisis se centró en las estrategias usadas por los estudiantes. Inicialmente, tres investigadores analizaron individualmente una muestra de los diferentes problemas para generar descriptores de las estrategias utilizadas en cada tipo de problema. Posteriormente, y de forma conjunta, se discutieron las similitudes y diferencias de los descriptores identificados por cada uno de los investigadores en cada problema, y se fueron refinando según se iban analizando nuevas respuestas (triangulación). Este proceso se repitió para cada uno de los problemas hasta llegar a un consenso y considerar las estrategias de todos los problemas en conjunto para identificar evidencias de solapamiento entre ellas. De este proceso de triangulación, emergieron seis categorías, que son presentadas en la sección de resultados.

Resultados

Los resultados obtenidos, que serán discutidos posteriormente en la sección final, se presentan en tres apartados. En el primero mostraremos el porcentaje de cada tipo de reacción por tipo de problema y grado; en el segundo, las estrategias empleadas por el alumnado en las RR y en las RNR y, por último, la evolución de dichas estrategias a lo largo de la educación primaria (3º a 6º grado).

Tipo de reacción por tipo de problema y grado

Los resultados obtenidos globalmente (tabla 3) muestran que el porcentaje medio de reacciones realistas fue de 46.2%. Asimismo, los participantes resolvieron más exitosamente los problemas cuyo resultado es el cociente no decimal (68.8%); después aquellos en los que había que añadir una unidad al cociente (42.3%) y, por último, los problemas cuyo resultado es el cociente más una parte fraccionaria (27.5%).

TABLA 3

Porcentajes de RR por grado y tipo de problema

	Cociente más 1 (Tipo 1)			Cociente no decimal (Tipo 2)			Cociente más parte fraccionaria (Tipo 3)			Total		
	RR	RNR	OR	RR	RNR	OR	RR	RNR	OR	RR	RNR	OR
3°	37.5	43.7	18.8	64.6	10.4	25.0	0.0	77.1	22.9	34.0	43.7	22.3
4°	22.1	53.5	24.4	81.4	1.1	17.5	1.2	77.9	20.9	34.9	44.2	20.9
5°	53.4	35.3	11.3	62.5	20.5	17.0	37.5	50.0	12.5	51.1	35.3	13.6
6°	56.0	36.9	7.1	66.7	22.6	10.7	71.4	23.8	4.8	64.7	27.8	7.5
Total	42.3	42.3	15.4	68.8	13.6	17.6	27.5	57.2	15.3	46.2	37.7	16.1

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la evolución, se observa en global, un incremento de las reacciones realistas desde 34.0% en el tercer grado a 64.7% en el sexto. Esta tendencia se repite en cada uno de los tres tipos de problema por separado. Sin embargo, esta progresión se ve limitada en dos momentos. Por un lado, se observa un descenso de 37.5 a 22.1% de las RR de tercero a cuarto grado en los problemas de tipo 1 (cociente más 1). Este descenso coincide con el aumento de OR, generado por el uso erróneo de estrategias por parte del alumnado, y de RNR en las que el uso del procedimiento correcto no se acompaña de una interpretación realista de la situación. Por otro lado, en los problemas de tipo 2 (cociente no decimal), entre cuarto y quinto grado, las RR disminuyen de 81.4 a 62.5%. Esta disminución coincide con el aumento de RNR en quinto grado en las que el alumnado resuelve

los problemas dando como solución el cociente decimal sin considerar el contexto de reparto.

Tipos de estrategias utilizadas

Se obtuvieron seis categorías de estrategias. Estas estrategias o procedimientos de cálculo fueron utilizados tanto en las reacciones realistas como en las no realistas. A continuación, se muestran ejemplos de estas estrategias en reacciones realistas.

Uso de algoritmo. Respuestas en las que se resuelve el problema mediante el algoritmo de la división. Por ejemplo, la respuesta de la figura 7 muestra cómo el estudiante utiliza el algoritmo de la división hasta las centésimas para repartir las ocho entradas entre los tres bailarines. Además, considera el contexto del problema (repartir entradas), ofreciendo como respuesta la parte entera (dos entradas a cada uno).

FIGURA 7

Reacción realista. Uso de algoritmo en el P3 (6° grado)

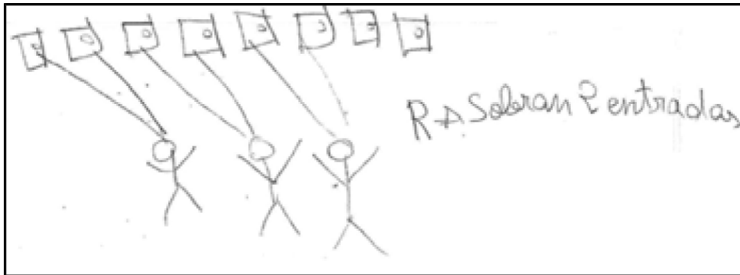
The image shows a student's handwritten work. On the left, there is a long division problem: 8 divided by 3. The student has written the quotient as 2.66. The steps shown are: 3 goes into 8 two times (20), leaving a remainder of 20. Then, 3 goes into 20 six times (20), leaving a remainder of 20. Finally, 3 goes into 20 six times (20), leaving a remainder of 20. The final result is 2.66. To the right of the calculation, the student has written a verbal explanation in Spanish: 'R: Cada uno ha recibido 2 entradas. He dividido 8 entradas entre 3 bailarines y me ha dado 2,66 entradas para cada bailarín.'

Fuente: respuesta de estudiante (6° grado).

Estrategia gráfica. Respuestas que ofrecen una solución gráfica. Por ejemplo, el estudiante de la figura 8, dibuja las ocho entradas y las va repartiendo entre los tres bailarines. Da como resultado (gráficamente) dos entradas para cada bailarín y como resto, las dos que sobran, considerando de este modo el contexto de la situación.

FIGURA 8

Reacción realista. Estrategia gráfica en el P3 (3^{er} grado)

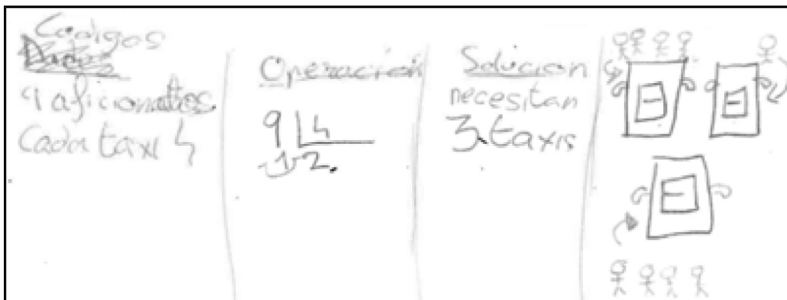


Fuente: respuesta de estudiante (3^{er} grado).

Uso de algoritmo y estrategia gráfica. Combinación de las dos estrategias anteriores, es decir, respuestas que incluyen el algoritmo de la división y una solución gráfica (figura 9).

FIGURA 9

Reacción realista. Uso de algoritmo y estrategia gráfica en el P1 (4^o grado)



Fuente: respuesta de estudiante (4^o grado).

Uso de sumas-restas sucesivas. Uso iterativo de sumas o restas. En la figura 10, el estudiante usa sumas sucesivas (sumando grupos de 4) para identificar que con dos taxis pueden viajar ocho personas ($4 + 4 = 8$, 2 taxis). Después añade 1 taxi más al considerar el contexto del problema en el que tienen que viajar las 9 personas. El estudiante de la figura 11 usa restas sucesivas (restando grupos de 4) para identificar el número de

taxi necesarios ($9 - 4 = 5$, 1 taxi y $5 - 4 = 1$, 1 taxi). Además, considera el contexto del problema añadiendo un taxi más para la persona que queda sin formar un grupo de 4.

FIGURA 10

Reacción realista. Uso de sumas sucesivas en el P1 (5º grado)

Necesitan 3 taxis. $4 + 4 = 8 : 2 \text{ taxis}$

$$\begin{array}{r} + 1 \\ \hline 3 \text{ taxis.} \end{array}$$

Fuente: respuesta de estudiante (5º grado).

FIGURA 11

Reacción realista. Uso de restas sucesivas en el P1 (3º grado)

$$\begin{array}{r} 9 \\ - 4 \rightarrow 1 \text{ taxi} \\ \hline 5 \\ - 4 \rightarrow 1 \text{ taxi} \\ \hline 1 \rightarrow 1 \text{ taxi} \end{array}$$

 Necesitan 3 taxis.

$$\begin{array}{r} 1 \text{ taxi} \\ + 1 \text{ taxi} \\ + 1 \text{ taxi} \\ \hline 3 \text{ taxis} \end{array}$$

Fuente: respuesta de estudiante (3º grado).

Regla de tres. Respuestas que relacionan los datos de forma multiplicativa igualando los productos cruzados. La figura 12 muestra cómo el estudiante usa una regla de tres (multiplicando en cruz) para calcular el resultado (2.25). Además, tiene en cuenta el contexto de la situación y da como resultado una unidad más de la parte entera obtenida.

Hechos numéricos. Uso del conocimiento de las tablas de multiplicar. La figura 13 muestra que el estudiante usa los hechos numéricos conocidos (tablas de multiplicar) para identificar que en 3 taxis pueden viajar 12 personas, por lo tanto, al ser 9 los pasajeros, concluye que pueden viajar en tres taxis.

FIGURA 12

Reacción realista. Utilización de la regla de tres en el P1 (6° grado)

Handwritten student work for Figure 12. On the left, there is a handwritten rule of three: $4 \rightarrow 1$ and $9 \rightarrow 2,25$. Below this is a vertical multiplication: $9 \overline{) 4}$, with 10 written below the 9 , a remainder of 2 , and 25 written below the 2 , resulting in $2,25$. To the right of the rule of three, the student has written: "R: Necesitan 3 taxis." Below that, a longer explanation: "He hecho la regla de tres multiplicando nueve por uno y me ha dado nueve, después he dividido nueve entre cuatro y me ha dado 2,25."

Fuente: respuesta de estudiante (6° grado).

FIGURA 13

Reacción realista. Ejemplo de uso de hechos numéricos en el P1 (6° grado)

Handwritten student work for Figure 13. On the left, there is a simple multiplication: $4 \times 3 = 12$. To the right of the multiplication, the student has written: "necesiten 3 taxis."

Fuente: respuesta de estudiante (6° grado).

Evolución de las estrategias empleadas a lo largo de educación primaria

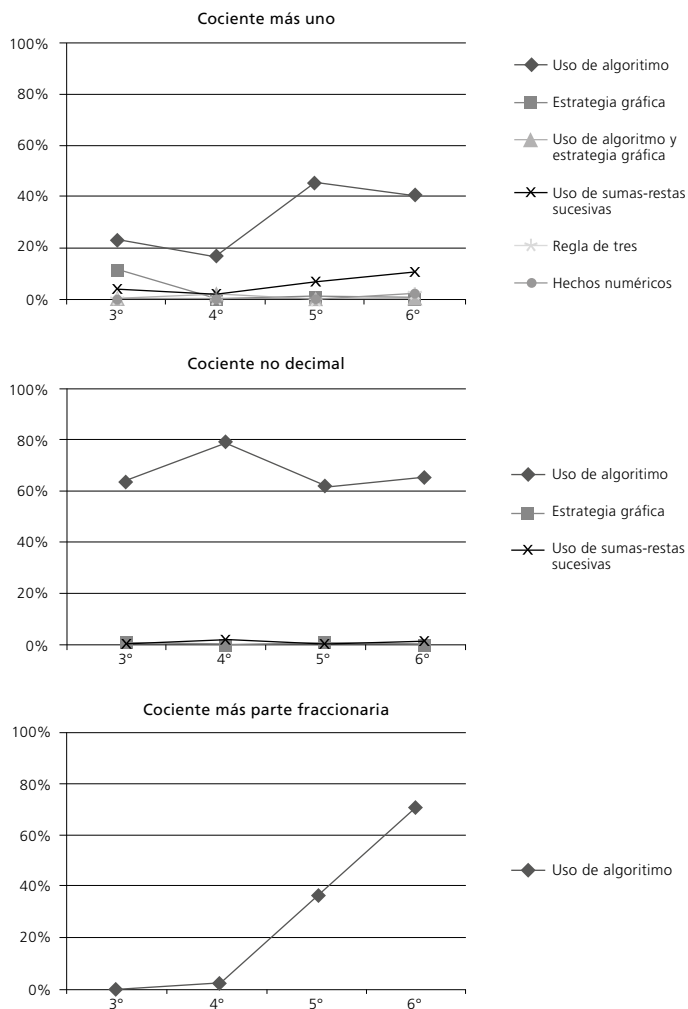
La figura 14 muestra el porcentaje de uso de las estrategias en las reacciones realistas en cada tipo de problema por grado y la figura 15, el porcentaje de uso de las estrategias en las reacciones no realistas. El alumnado usó más variedad de estrategias en los problemas de tipo 1 (cociente más uno), que en los de tipo 2 (cociente no decimal) y 3 (cociente más parte fraccionaria). En estos dos últimos, *el algoritmo* fue casi la única estrategia empleada por el alumnado. No obstante, *el uso de algoritmo* fue la más utilizada en todos los tipos de problemas y en todos los grados.

Con respecto a la evolución del uso de las estrategias en los problemas de tipo 1, se observa que en tercer grado los estudiantes usaron otros procedimientos como *estrategia gráfica* en las reacciones realistas (figura 14). A medida que se avanza en la etapa de educación primaria, desaparece esta

estrategia y se observa un uso prácticamente único del *algoritmo*. Además, el descenso en el uso de la *estrategia gráfica* entre tercero y cuarto grado en las reacciones realistas coincide con un aumento del algoritmo en las reacciones no realistas entre estos grados (figura 15). Este hecho podría explicar el descenso de las reacciones realistas entre tercer y cuarto grado.

FIGURA 14

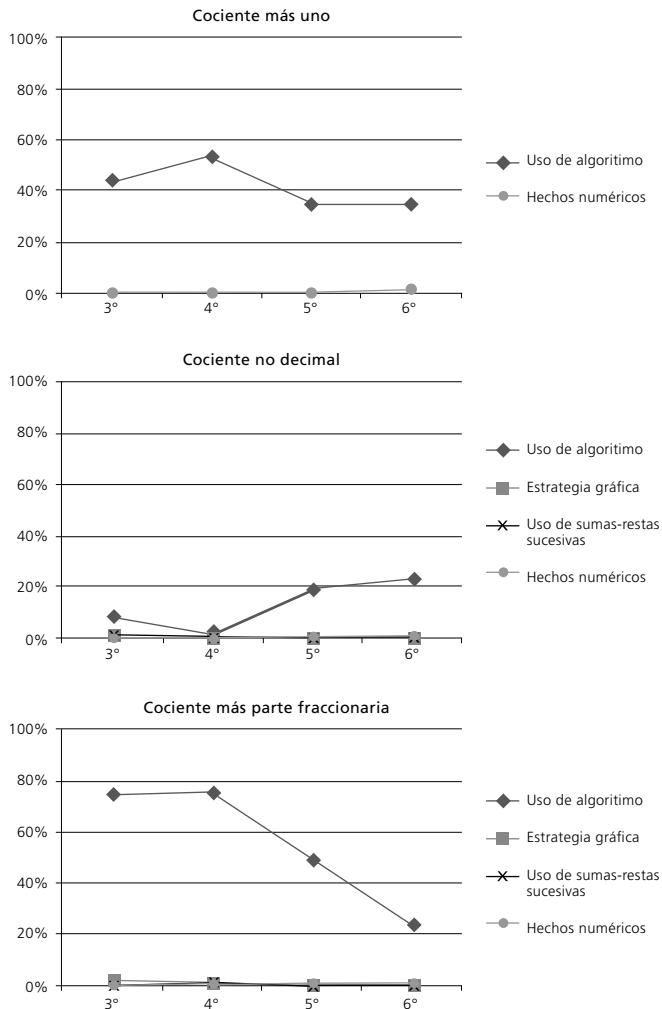
Porcentajes de uso de las estrategias en las RR en cada tipo de problema por grado



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 15

Porcentajes de uso de las estrategias en las RNR en cada tipo de problema por grado



Fuente: elaboración propia.

En los problemas de tipo 2, la mayoría de los estudiantes utilizaron el *uso de algoritmo* en las reacciones tanto realistas como no realistas. Por tanto, el descenso en las RR de cuarto a quinto grado se explica porque un número de estudiantes de quinto, aunque aplicaron el algoritmo (procedimiento correcto), no proporcionaron una respuesta realista, en este caso, el cociente no decimal.

El uso de algoritmo en los problemas de tipo 3 es muy bajo en los primeros grados viéndose incrementado en quinto, cuando se introduce el algoritmo de la división con decimales.

Discusión y conclusiones

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, discutiremos dos aspectos. Por un lado, el nivel de éxito en los diferentes tipos de problemas de división con resto y su evolución a lo largo de la etapa de educación primaria. Por otro, las estrategias surgidas en los distintos tipos de problemas y su evolución a lo largo de los grados.

Reacciones realistas a lo largo de la educación primaria (3° a 6° grado)

Los resultados obtenidos muestran un bajo porcentaje de reacciones realistas en problemas de división con resto, obteniendo una media de 64.7% de reacciones realistas en sexto grado. Estos resultados apoyan investigaciones previas que muestran las dificultades de los estudiantes al afrontar la resolución de problemas realistas (e.g. Carpenter *et al.*, 1983; Reusser y Stebler, 1997; Verschaffel, De Corte y Lasure, 1994; Xin *et al.*, 2007). Nuestro análisis muestra que los estudiantes siguen teniendo dificultades al resolver problemas de división-medida y división-partitiva en los que es necesario tener en cuenta el contexto de la situación. Por tanto, estos resultados revelan la necesidad de iniciar una formación específica en la educación primaria en la resolución de problemas realistas. Aunque la resolución de problemas es un contenido incluido en el currículo, no se potencia la resolución de problemas realistas, aun siendo uno de los contenidos importantes y evaluados, por ejemplo, en los estudios PISA (OECD, 2019).

Además, los resultados muestran que los estudiantes no poseen las mismas dificultades según el tipo de problema de división con resto. Resolvieron más fácilmente los problemas de tipo 2 (cociente no decimal), después los de tipo 1 (cociente más uno) y, por último, los de tipo 3 (cociente más parte fraccionaria). Estos hallazgos apoyan los obtenidos por Lago *et al.* (2008), Verschaffel, De Corte y Lasure (1994), Verschaffel *et al.* (2009) y Xin *et al.* (2007), quienes afirmaron que los problemas de tipo 1 presentaron una mayor dificultad que los de tipo 2. Sin embargo, nuestros resultados parecen discrepar de los obtenidos por Lago *et al.* (2008) y Verschaffel *et al.* (2009) con relación a que los problemas de tipo 3 se resuelven con mayor facilidad

que los de tipo 1. Únicamente, los estudiantes de sexto grado (11-12 años) de nuestro estudio resolvieron con más éxito los problemas de tipo 3. Esta discrepancia en los resultados podríamos interpretarla desde dos puntos de vista. Por un lado, mientras que los problemas de tipo 1 requieren de una interpretación del resultado obtenido según el contexto de la situación para ofrecer una respuesta correcta, los de tipo 3 podrían afrontarse como problemas estándar en los que la respuesta es el cociente obtenido en la división (Lago *et al.*, 2008). Por otro lado, los problemas de tipo 1 de este estudio son los únicos de división-medida. De acuerdo con Lago *et al.* (2008), el modelo de división subyacente podría suponer mayor dificultad en los problemas de división-medida (tipo 1) que en los de división-partitiva (tipo 3).

De los resultados se percibe un incremento global de las reacciones realistas, desde 34.0% en tercer grado (8-9 años) hasta 64.7% en sexto (11-12 años). Asimismo, esta disposición también se observa si se atiende a cada tipología de problema. Por tanto, de estos resultados podría extraerse que las RR tienden a aumentar progresivamente conforme se avanza en la etapa de educación primaria, de acuerdo con Verschaffel *et al.* (2009), quienes afirman que el nivel de éxito aumenta con la edad.

Estrategias y evolución a lo largo de la educación primaria (3° a 6° grado)

Los resultados han mostrado las estrategias utilizadas por el alumnado al resolver problemas de división con resto. Esto nos ha permitido identificar, coincidiendo con Mulligan (1992) y Ivars y Fernández, el uso de estrategias de modelización con conteo (*estrategia gráfica*), en las que el participante se apoya en una representación gráfica de la situación/acción para dar con la respuesta correcta; estrategias aditivas y sustractivas (*uso de sumas-restas sucesivas*); y hechos numéricos conocidos y derivados de la adición y multiplicación (*hechos numéricos*), donde los participantes emplean su conocimiento sobre las tablas de multiplicar. Además, en nuestro estudio se ha identificado el uso de otras estrategias: *regla de tres* y *uso de algoritmo*.

La estrategia más frecuente desde tercero a sexto grado de educación primaria en todos los tipos de problemas fue *uso de algoritmo*, siendo la única utilizada en los problemas de cociente más parte fraccionaria. Este uso limitado de estrategias podría explicar por qué los estudiantes tuvieron tan poco nivel de éxito en los problemas de cociente más parte fraccionaria en

tercero y cuarto grado, ya que el algoritmo de la división con decimales no se introduce hasta quinto grado (10-11 años) en España. Estos resultados parecen sugerir que, si los estudiantes hubieran tenido un repertorio más amplio de estrategias a su disposición, diferentes al uso de un algoritmo, quizás el nivel de éxito en este problema hubiera sido mayor. Por ejemplo, el uso de estrategias gráficas para la representación del problema facilita a los estudiantes la identificación de la estructura que subyace al problema planteado (Santos, 1997).

En los problemas de tipo 1 (cociente más uno) y 2 (cociente no decimal) también se observa el uso de otras estrategias como *estrategia gráfica* y *uso de sumas-restas sucesivas*. Estudios previos indicaban un empleo similar de estrategias de modelización (en nuestro estudio *estrategia gráfica*) tanto en problemas de división-medida como de división-partitiva (Downton, 2009). Sin embargo, nuestros resultados muestran que las estrategias de modelización tuvieron una mayor presencia en los problemas de división-medida (de tipo 1), mientras que en los de división-partitiva (en este caso, los de tipo 2 y 3) su uso fue residual. Otra diferencia respecto del estudio de Downton, es que la estrategia *uso de sumas-restas sucesivas* también se utilizó en los problemas de división-medida (tipo 1) y no solo en los de división-partitiva. Sin embargo, este resultado concuerda con el obtenido por Carretero (1989).

La evolución en el uso de las distintas estrategias reflejadas en este estudio coincide y extiende los resultados obtenidos por Ivars y Fernández (2016) con problemas de división-medida y división-partitiva con resto, ya que en los primeros grados (8-9 años) prevalece el uso de estrategias de modelización (*estrategia gráfica*) que se va reemplazando por estrategias más eficientes como las sumas-restas sucesivas (*uso de sumas-restas sucesivas*) y, finalmente, por el del algoritmo de la división (*uso de algoritmo*).

Finalmente, cabe destacar dos aspectos importantes de nuestro estudio. En primer lugar, el descenso en las reacciones realistas de tercer a cuarto grado en los problemas de tipo 1 se explica por el descenso del uso de *estrategia gráfica* y un aumento del uso del algoritmo de la división sin interpretación del resto (*uso de algoritmo* en RNR) en cuarto grado. Luego, parece que cuando los estudiantes comienzan a usar el algoritmo en cuarto no interpretan la respuesta en el contexto real del problema. En cambio, usar estrategias de modelización como *estrategia gráfica* en tercero, parece que les lleva a considerar el contexto real (y por tanto a un mayor nivel de éxito). Los estudiantes de cuarto grado comienzan a sustituir el uso de la

estrategia gráfica por estrategias, en principio, más eficientes como el *uso de algoritmo*. Sin embargo, la aplicación del algoritmo no deriva en una RR. Estos resultados podrían estar vinculados a la falta de comprensión conceptual producida por la aplicación sistemática de procedimientos de cálculo (Erlwanger, 2004), como en este caso la división.

En segundo lugar, hay una disminución del número de reacciones realistas en los problemas de tipo 2 de cuarto a quinto grado. En quinto se observa un índice mayor de RNR debido a que el alumnado, aunque usa un procedimiento correcto como es el algoritmo, no tiene en cuenta consideraciones realistas. Una posible causa es que al introducirse en quinto grado el algoritmo de la división con decimales, los estudiantes resuelven los problemas dando como solución el cociente decimal, anteponiendo la aplicación del algoritmo de la división con decimales a una RR al enunciado del problema. Es decir, el alumnado prioriza el cálculo frente al razonamiento en la resolución de problemas (Cerdeza, Pérez, Aguilar y Aragón, 2018). Esta causa podría ser consecuencia directa de una perspectiva escolar reduccionista, centrada en la resolución de problemas estándar, y del enfoque computacional dado a la resolución de problemas (Cooper y Harries, 2005), o bien, vincularse a las dificultades del alumnado a lo largo de la educación formal para resolver tareas que conllevan el aprendizaje mediante textos (Vega, Bañales y Reyna, 2013).

Implicaciones para la enseñanza y propuestas de futuro

Nuestros resultados tienen implicaciones para la enseñanza de la resolución de problemas en las aulas de educación primaria. Más allá de la ejecución mecánica de un algoritmo de cálculo, método generalizado en la enseñanza tradicional, la resolución de problemas en las aulas debería incluir una serie de procesos necesarios como son la representación para comprender el enunciado del problema, la planificación de la estrategia, la ejecución de la estrategia o la evaluación de la respuesta (Lago *et al.*, 2008). Particularmente, en la resolución de problemas realistas sería conveniente establecer dinámicas de trabajo colaborativo (Mellone, Verschaffel y Van Dooren, 2017), así como la simulación de situaciones de la vida cotidiana (DeFranco y Curcio, 1997) por su capacidad para facilitar un entorno óptimo de aprendizaje significativo.

Para finalizar, somos conscientes de algunas limitaciones de nuestro estudio. En primer lugar, no se ha hecho un estudio longitudinal. La realización de este tipo de estudio nos puede ofrecer información más detallada

y posibles causas sobre cambios en el uso de estrategias a lo largo de los grados. Por otro lado, entrevistar a los participantes nos permitiría indagar sobre los motivos que conducen al alumnado a usar un tipo de estrategia u otra en cada tipo de problema. Además, sería conveniente profundizar en las diferencias observadas con respecto a investigaciones previas en cuanto a las dificultades que presentan los estudiantes en los diferentes problemas (Lago *et al.*, 2008; Verschaffel *et al.*, 2009).

Agradecimientos

Esta investigación ha recibido el apoyo de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana (beca pre-doctoral I-PI 21-19 ligada al proyecto PROMETEO/2017/135) y del Ministerio de Universidades (ayuda FPU19/02965).

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Carpenter, Thomas P.; Lindquist, Mary M.; Matthews, Westina y Silver, Edward A. (1983). "Results of third NAEP mathematics assessment: Secondary school", *The Mathematics Teacher*, vol. 76, núm. 9, pp. 652-659.
- Carretero, Luz (1989). "La adquisición de la noción de proporcionalidad según diferentes tipos de estructuras multiplicativas por el niño de 8 a 11 años", *Anuario de Psicología*, núm. 42, pp. 83-102.
- Cerda, Gamal; Pérez, Carlos; Aguilar, Manuel y Aragón, Estíbaliz (2018). "Algunos factores asociados al desempeño académico en matemáticas y sus proyecciones en la formación docente", *Educação e Pesquisa*, vol. 44. DOI: 10.1590/s1678-4634201706155233 (consultado: 7 de diciembre de 2019).
- Chen, Limin; Van Dooren, Wim; Chen, Qi y Verschaffel, Lieven (2011). "An investigation on chinese teachers' realistic problem posing and problem solving ability and beliefs", *International Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 9, núm. 4, pp. 919-948.
- Cooper, Barry y Harries, Tony (2005). "Making sense of realistic word problems: portraying working class 'failure' on a division with remainder problem", *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 28, núm. 2, octubre, pp. 147-169.
- DeFranco, Thomas C. y Curcio, Frances R. (1997). "A division problem with a remainder embedded across two contexts: Children's solutions in restrictive vs. real-world setting", *Focus on Learning Problems in Mathematics*, vol. 19, pp. 58-72.
- Dewolf, Tinne; Van Dooren, Wim; Ev Cimen, Emre y Verschaffel, Lieven (2014). "The impact of illustrations and warnings on solving mathematical word problems realistically", *The Journal of Experimental Education*, vol. 82, núm. 1, pp. 103-120.

- Downton, Ann (2009). "It seems to matter not whether it is partitive or quotitive division when solving one step division problems", en R. Hunter, B. Bicknell y T. Burgess (eds.), *Crossing divides: Proceedings of the 32nd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, vol. 1, Palmerston North, NZ: Mathematics Education Research Group of Australasia Incorporated, pp. 161-168.
- Erlwanger, Stanley H. (2004). "Benny's conception of rules and answers in IPI Mathematics", en T. P. Carpenter, J. A. Dossey y J. L. Koehler (eds.), *Classics in Mathematics Education Research*, Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics, pp. 48-58.
- Fitzpatrick, Cheryl L.; Hallett, Darcy; Morrissey, Kyle R.; Yıldız, Nadine R.; Wynes, Rutanya y Ayesu, Felix (2019). "Response sentences, examples, and authenticity do not help children solve real world problems", *Learning and Instruction*, vol. 61, pp. 111-125.
- Greer, Brian (1992). "Multiplication and division as models of situations", en D. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, Nueva York: McMillan, pp. 276-295.
- Greer, Brian (1993). "The mathematical modeling perspective on word problems", *The Journal of Mathematical Behavior*, vol. 12, núm. 3, pp. 239-250.
- Greer, Brian; Verschaffel, Lieven; Van Dooren, Wim y Mukhopadhyay, Swapna (2009). "Making sense of word problems: past, present, and future", en L. Verschaffel, B. Greer, W. Van Dooren y S. Mukhopadhyay (eds.), *Words and worlds: Modelling verbal descriptions of situations*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. XI-XXVIII.
- Hulbert, Elizabeth T.; Petit, Marjorie M.; Ebby, Caroline B.; Cunningham, Elizabeth P. y Laird, Robert E. (2017). "Developing whole number division", en E. T. Hulbert, M. M. Petit, C. B. Ebby, E. P. Cunningham y R. E. Laird (eds.), *A focus on multiplication and division: Bringing research to the classroom*, Nueva York: Routledge, pp. 129-150.
- Ivars, Pere y Fernández, Ceneida (2016). "Problemas de estructura multiplicativa: evolución de niveles de éxito y estrategias en estudiantes de 6 a 12 años", *Educación Matemática*, vol. 28, núm. 1, abril, pp. 9-38.
- Jiménez, Laura y Ramos, Francisco J. (2011). "El impacto negativo del contrato didáctico en la resolución realista de problemas. Un estudio con alumnos de 2º y 3º de educación primaria", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 9, núm. 25, diciembre, pp. 1155-1182.
- Kouba, Vicky L. (1989). "Children's solution strategies for equivalent set multiplication and division word problems", *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 147-158.
- Lago, María Oliva; Rodríguez, Purificación; Enesco, Ileana; Jiménez, Laura y Dopico, Cristina (2008). "Me sobran cuatro y no sé qué hacer con ellos. Un estudio sobre los problemas de división con resto en alumnos de 1º de ESO", *Anales de Psicología*, vol. 24, núm. 2, diciembre, pp. 201-212.
- Li, Yeping y Silver, Edward A. (2000). "Can younger students succeed where older students fail? An examination of third graders' solutions of a division-with-remainder (DWR) problem", *The Journal of Mathematical Behavior*, vol. 19, núm. 2, pp. 233-246.

- Mellone, Maria; Verschaffel, Lieven y Van Dooren, Wim (2017). "The effect of rewording and dyadic interaction on realistic reasoning in solving word problems", *The Journal of Mathematical Behavior*, vol. 46, pp. 1-12.
- Mulligan, Joanne (1992). "Children's solutions to multiplication and division word problems: A longitudinal study", *Mathematics Education Research Journal*, vol. 4, núm. 1, pp. 24-41.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (volume 1): What students know and can do*, París: OECD Publishing.
- Reusser, Kurt y Stebler, Rita (1997). "Every word problem has a solution-The social rationality of mathematical modeling in schools", *Learning and Instruction*, vol. 7, núm. 4, pp. 309-327.
- Santos, Luz Manuel (1997). "La transferencia del conocimiento y la formulación o rediseño de problemas en el aprendizaje de las matemáticas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, enero-junio, pp. 11-30.
- Van Dooren, Wim; Lem, Stephanie; De Wortelaer, Hannelore y Verschaffel, Lieven (2019). "Improving realistic word problem solving by using humor", *The Journal of Mathematical Behavior*, vol. 53, pp. 96-104.
- Vega, Norma Alicia; Bañales, Gerardo y Reyna, Antonio (2013). "La comprensión de múltiples documentos en la universidad: el reto de formar lectores competentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 461-481.
- Vergnaud, Gérard (1983). "Multiplicative structures", en R. Lesh y M. Landau (eds.), *Acquisition of mathematics concepts and processes*, Nueva York: Academic Press, pp. 127-174.
- Verschaffel, Lieven; De Corte, Erik y Lasure, Sabien (1994). "Realistic considerations in mathematical modeling of school arithmetic word problems", *Learning and Instruction*, vol. 4, pp. 273-294.
- Verschaffel, Lieven; Van Dooren, Wim; Chen, Limin y Stessens, Katrien (2009). "The relationship between posing and solving division-with-remainder problems among Flemish upper elementary school children", en L. Verschaffel, B. Greer, W. Van Dooren y S. Mukhopadhyay (eds.), *Words and Worlds: Modelling Verbal Descriptions of Situations*, Róterdam: Sense Publishers, pp. 143-160.
- Vicente, Santiago; Van Dooren, Wim y Verschaffel, Lieven (2008). "Utilizar las matemáticas para resolver problemas reales", *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 4, pp. 391-406.
- Xin, Ziqiang; Lin, Chongde; Zhang, Li y Yan, Rong (2007). "The performance of Chinese primary school students on realistic arithmetic word problems", *Educational Psychology in Practice*, vol. 23, núm. 2, pp. 145-159.
- Yoshida, Hajime; Verschaffel, Lieven y De Corte, Erik (1997). "Realistic considerations in solving problematic word problems: Do Japanese and Belgian children have the same difficulties?", *Learning and Instruction*, vol. 7, núm. 4, pp. 329-338.

Artículo recibido: 11 de mayo de 2020

Dictaminado: 11 de noviembre de 2020

Segunda versión: 25 de enero de 2021

Aceptado: 16 de marzo de 2021

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS EN LA RMIE

Año, volumen, número	Título	Autor	Disponible en:
1996, vol. 1, núm. 2	Los usos reconocidos de los textos de matemáticas	Alicia Civera	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1096/1096
2001, vol. 6, núm. 12	Presentación de la sección temática: Los libros de texto gratuitos	María de Carmen Larios	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/976/976
2001, vol. 6, núm. 12	Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación	Cecilia Greaves Laine	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/977
2001, vol. 6, núm. 12	El uso de un libro de texto visto desde la etnografía	Alicia L. Carvajal Juárez	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/978/978
2001, vol. 6, núm. 12	Actividades de producción oral y escrita en libros de texto de español. Aproximaciones a un análisis de dos libros destinados a primer grado de primaria	Miguel Ángel Vargas	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/979/979
2001, vol. 6, núm. 12	Análisis descriptivo de algunos de los contenidos del libro de texto gratuito para el alumno de primaria sobre "alfabetización económica": el caso del trabajo y las ocupaciones	Evelyn Diez-Martínez, Silvia Miramontes y Martín Sánchez	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/980/980
2001, vol. 6, núm. 12	Debate temático: Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas	Elba Gigante, Ernesto Díaz Couder, Alejandra Pellicer Ugalde y Eleuterio Olarte Tiburcio	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/981/981

Año, volumen, número	Título	Autor	Disponible en:
2006, vol. 11, núm. 30	Análisis de lecciones de enseñanza de biología en primaria: propuesta para analizar los libros de texto de ciencias naturales	Guadalupe Mares	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/713
2007, vol. 12, núm. 35	Qué opinan los niños acerca de los libros de texto de ciencias naturales. Memorial de las cartas enviadas a la SEP, 2000-2006	Susana Quintanilla y Cecilia Lartigue	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/664
2009, vol. 14, núm. 41	Política educativa, maestros y derroteros de los libros de texto en España y México, 1930-1960	Salvador Camacho Sandoval	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/499
2010, vol. 15, núm. 45	Progreso, patria y héroes. Una crítica del currículo de historia en México	Kevin Young	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/445/445
2010, vol. 15, núm. 47	Reseña de: Cincuenta años de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana, de Lorenza Villa Lever	Rebeca Barriga	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/479
2011, vol. 16, núm. 49	Presentación de la sección temática: Claroscuros de los libros de texto gratuitos mexicanos a medio siglo de su aparición	Rebeca Barriga	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/375/375
2011, vol. 16, núm. 49	Editorial: Los libros de texto gratuitos en la promoción de la equidad de oportunidades educativas y la integración socio cultural de México	Rocío Grediaga	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/374
2011, vol. 16, núm. 49	El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario	Tonatiuh Anzures	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/376
2011, vol. 16, núm. 49	Las clases de palabras en los libros de texto	Glenda Zoé Lizárraga Navarro	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/377

Año, volumen, número	Título	Autor	Disponible en:
2011, vol. 16, núm. 49	Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro de 2º, 3º y 4º grados	José Antonio Ray Bazán	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1096/1096
2011, vol. 16, núm. 49	Las actividades incluidas en el libro de texto para la enseñanza de las ciencias naturales en sexto grado de primaria: análisis de objetivos, procedimientos y potencial para promover el aprendizaje	María Teresa Guerra Ramos y Dulce María López Valentín	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/379/379
2011, vol. 16, núm. 49	Sin pecado concebido: sida y embarazo en el libro de sexto de ciencias naturales	Daniel Hernández Rosete, Javier Flores y Laura Echeverría	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/380
2011, vol. 16, núm. 49	La historia de México en los libros de texto gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional	Natalia Vargas Escobar	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/381
2011, vol. 16, núm. 49	Los pueblos indios en los libros de texto gratuitos	María de Lourdes Pacheco Ladrón de Guevara, María del Refugio Navarro Hernández y Laura I. Cayeros López	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/382
2012, vol. 17, núm. 53	Representaciones visuales del cuerpo humano: análisis de los nuevos libros de primaria de ciencias naturales en la reforma educativa mexicana	Yolanda Postigo y Asunción López-Manjón	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/320
2012, vol. 17, núm. 54	Reseña de: Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos, de Rebeca Barriga	Felipe Martínez Rizo	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/337/337
2013, vol. 18, núm. 59	La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de ascendencia española	Elizer Ixba Alejos	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/285/285
2018, vol. 23, núm. 76	Los libros de lectura para el primer ciclo de la escolaridad básica en México, 1996-2015	Mónica Alvarado Castellanos, Alejandra García Aldeco y Karen A. Jiménez Oregel	http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1137

