



INVESTIGACIÓN

¿El doctorado es siempre un trayecto solitario? Estudio de caso de un doctorado que se piensa como comunidad de práctica

*Fernández Fastuca, Lorena**

Resumen

En el presente artículo presentamos un estudio de caso cuyo objeto fue analizar el currículum de los programas doctorales para la formación de investigadores, que presenta notas pedagógicas distintivas. Esta implica la formación en un oficio que tiene características diversas según el área disciplinar. Dichas particularidades del oficio implican que la formación en este es un proceso de enculturación en una comunidad de práctica; en este caso, la comunidad académica. Realizamos un estudio cualitativo de corte interpretativo, con un diseño de estudio de caso. Las técnicas de recolección de datos fueron diversas: análisis documental, entrevistas y grupos focales. Los resultados indican que el currículum es una construcción colectiva a partir del principio de investigar interdisciplinariamente sobre problemas aplicados. Para ello, se proponen dispositivos pedagógicos que potencian el trabajo conjunto como comunidad de práctica. Específicamente, la participación de los estudiantes en el diseño de la oferta de cursos, el monitoreo mediado por la comunidad (presentación del trabajo propio en la jornada de becarios como actividad obligatoria) y el monitoreo mediado por especialistas (evaluación del proyecto de investigación por un investigador externo). Estos últimos son mecanismos de evaluación formativa que promueven un acompañamiento a lo largo de todo el trayecto formativo.

Palabras clave: doctorado; educación de posgrado; formación de investigadores; tesis; comunidades de práctica

Procedencia: El artículo es producto de la investigación «Los programas doctorales como herramientas para la formación de recursos humanos: concepciones, oferta curricular y políticas institucionales», aprobado por resolución V n.º PI VRI 01/2021 de la Universidad Católica Argentina. Presentado el 23/7/2023, aprobado el 13/11/2023 y publicado el 1/1/2024.

DOI: <https://doi.org/10.33255/3570/1699>

Autoría: * Universidad Católica Argentina, Argentina.

Contacto: lorena_fernandez@uca.edu.ar



Is the doctorate always a lonely journey? Case study of a doctorate conceived as a community of practice

Abstract

In this article, we present a case study that aims to analyze the curriculum of doctoral programs for the training of researchers, which presents distinctive pedagogical notes. This means training in a craft that has different characteristics depending on the disciplinary area. These particularities of the craft mean that training in it is a process of enculturation in a community of practice; in this case, the academic community. We conducted qualitative research of an interpretive nature, with a case study design. The data collection techniques were diverse: documentary analysis, interviews and focus groups. The results indicate that the curriculum is a collective construction based on the principle of interdisciplinary research on applied problems. For this, we propose pedagogical devices that promote joint work as a community of practice. Specifically, student participation in the design of course offerings, community-mediated monitoring (presenting one's own work in the research fellows meetings as a compulsory activity), and specialist-mediated monitoring (evaluation of the research project by an external researcher). The latter are formative evaluation mechanisms that promote accompaniment throughout the entire formative journey.

Key words: doctorate; postgraduate education; training of researchers; theses; communities of practice

O doutorado é sempre um caminho solitário? Estudo de caso de um doutorado pensado como comunidade de prática

Resumo

Neste artigo apresentamos um estudo de caso cujo objetivo foi analisar o currículo de programas de doutorado para formação de pesquisadores, que apresenta propostas pedagógicas diferenciadas. Trata-se de uma formação num ofício que tem características diversas dependendo da área disciplinar. Estas particularidades da profissão implicam que a formação nela seja um processo de enculturação em uma comunidade de prática; neste caso, a comunidade acadêmica. Realizamos um estudo qualitativo, interpretativo, com desenho de estudo de caso. As técnicas de coleta de dados foram diversas: análise documental, entrevistas e grupos focais. Os resultados indicam que o currículo é uma construção coletiva baseada no princípio da pesquisa interdisciplinar sobre problemas aplicados. Para isso, são propostos dispositivos pedagógicos que potencializam o trabalho conjunto como comunidade de prática. Especificamente, a participação dos estudantes na concepção da oferta de cursos, o monitoramento mediado pela comunidade (apresentação do próprio trabalho em la jornada de bolsistas como atividade obrigatória) e monitoramento mediado por especialistas (avaliação do projeto de pesquisa por pesquisador externo). Estes últimos são

mecanismos de avaliação formativa que promovem um acompanhamento ao longo de todo o percurso formativo.

Palavras-chave: doutorado; educação de pós-graduação; formação de pesquisadores; teses; comunidades de prática.

Introducción

Los doctorados son uno de los principales dispositivos para la formación en investigación en la mayoría de los países (Clark, 1995). Pedagógicamente presentan ciertas particularidades que los diferencian de otros niveles educativos (la etapa de la tesis, variedad de propuestas curriculares según el programa doctoral, el director de tesis como agente formativo, mantenimiento de la condición de aprendices de los estudiantes). Este nivel educativo ha sido ampliamente analizado en el mundo y en nuestro país (por ejemplo, Barsky, 1997; García de Fanelli, 2000; Lamfri y Araujo, 2018), aunque son escasas las investigaciones que lo estudian desde una perspectiva pedagógica (Aguirre y Porta, 2021). Por ello aquí buscamos analizar la propuesta formativa de los programas doctorales en tanto herramientas para la formación de investigadores. Nos interesa la pedagogía de la formación doctoral que, según la literatura especializada, presenta mayor diversidad en las características mencionadas para el nivel de posgrado.

Una de las particularidades del nivel doctoral es que, en Argentina, gracias a la reglamentación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), los programas doctorales pueden optar por distintos tipos de estructura curricular (pueden ser estructurados, semiestructurados o personalizados). Dentro de esta variedad de estructuras curriculares, en la mayoría de los casos se propone un trayecto formativo que contempla tanto la realización de cursos (que también pueden ser seminarios y talleres) y la tesis. Lovitts (2008) pone de manifiesto que existen diferencias entre la cursada y la tesis que pueden dificultar la culminación de los estudios doctorales ya que no todos logran realizar el pasaje de estudiante a investigador. Esta última coloca al doctorando en la posición de productor de conocimiento, mientras los cursos lo ubican principalmente como lector o receptor.

Dentro de las particularidades pedagógico-didácticas de la tesis se encuentra la figura del director de tesis. Es una figura exclusiva de los estudios que incluyen una tesis y se vuelve central en la propuesta formativa. La literatura lo define como un *gatekeeper* de la academia, es quien primero puede habilitar o negar el ingreso. Sin director de tesis no hay posibilidad de acceder al mundo científico¹. Sin embargo, es caracterizado todavía como un espacio privado ajeno al escrutinio (Halse, 2011; Manathunga, 2005). En respuesta a ello, en los últimos años se cuestiona un modelo de dirección asociado por muchos con una pedagogía de la indiferencia, basado en una perspectiva que considera que los estudiantes deben ser capaces de «absorber» el conocimiento del director. Contrariamente, las posturas actuales comienzan a

pensar en la dirección de tesis como una práctica formativa (De la Cruz Flores et al., 2011; Difabio de Anglat, 2011; Fernandez Fastuca y Wainerman, 2015; Halse y Malfroy, 2010).

Finalmente, en los estudios doctorales cobran gran relevancia las características epistemológicas y sociológicas de las disciplinas. Estas promueven ambientes de formación de investigadores distintos. Por ejemplo, en ciencias biológicas el laboratorio es el corazón de la formación, mientras que en las ciencias sociales el recorrido es más flexible y lo arma cada estudiante.

Actualmente, como consecuencia, en parte, de la fuerte expansión acaecida en las últimas décadas (Barsky y Dávila, 2016; Fliguer y Dávila, 2010), el nivel de posgrado se halla en una situación más compleja que en décadas anteriores, que se hace evidente en:

... la pluralidad de estudiantes respecto de sus antecedentes e intereses; en relación con ello, metas diversas de carrera; una preocupación creciente por los resultados de la investigación de los estudiantes; la producción de la tesis de modo solitario, con ausencia o escasez de orientaciones didácticas; la presión para mejorar la tasa de graduación (Difabio y Álvarez, 2017, p. 99).

Es preciso mencionar que las dos últimas características son propias de las Ciencias Sociales y Humanas (Carlino, 2005; Ehrenberg et al., 2010; Wainerman, 2017).

Sin embargo, según Bastalich (2017) las preguntas sobre el currículum de los programas doctorales han sido evadidas por asociarse con una prescripción y el supuesto de que la investigación tiene poco que ver con el aprendizaje formalizado: «El contenido de la “experiencia de investigación”, lo que se aprende o se debe aprender, permanece empaquetado, permanece sin tocar en el centro del análisis» (Bastalich, 2017, p. 1152). Así, continuamos sin saber pedagógica y didácticamente cómo enseñar esos contenidos involucrados en la «experiencia de investigación»; es decir: en qué forman, por qué y cómo lo hacen los programas doctorales.

Las investigaciones que se centran en la formación doctoral tienen como objeto a la dirección de tesis o al trayecto formativo del estudiante. Sin embargo, es escasa la investigación que se ha centrado en la institución como última y principal garante de la formación, que certifica mediante el título. Por ello, nos proponemos analizar la propuesta pedagógica de los programas doctorales para la formación de sus estudiantes. Es necesaria una mirada institucional que analice el currículum prescripto y real de dichos programas para comprender en mayor profundidad el proceso formativo de los investi-

gadores. Particularmente, buscamos indagar en las concepciones en las que se sustentan, los actores involucrados y las prácticas curriculares según la estructura del programa doctoral. En este artículo nos centramos en un doctorado en ciencias aplicadas.

Marco teórico

La formación de investigadores es un proceso educativo que tiene ciertas características particulares. En primer lugar, aprender el quehacer de la investigación es aprender un oficio (Becher, 2001; Bourdieu, Chamboderon y Passeron, 2008; Sennett, 2010; Wainerman, 2011), una labor artesanal que implica un saber especializado que se reedita cada vez que se lo pone en uso. En palabras de Sennett,

El artesano [...] Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. (Sennett, 2010, p. 21)

En segundo lugar, este oficio tiene características específicas según las disciplinas (Becher, 2001; Delamont y Atkinson, 2001; Whitley, 2012). Es decir, cada disciplina impregna de su cultura al quehacer de la investigación.

Dichas características del oficio implican que la formación en este es un proceso de enculturación en una comunidad de práctica; en este caso, la comunidad académica (Lave y Wenger, 1991). Es decir, los investigadores noveles comienzan a aprender una práctica social desarrollada por otros individuos, quienes comparten un lenguaje, objetivos y procedimientos sobre la actividad que desarrollan. Para los autores, ello es lo que constituye una comunidad de práctica. Estas se definen como un conjunto de personas reunidas en torno a una práctica social. Por ejemplo, una familia, artesanos de una feria, un sector particular dentro de una empresa y gimnastas de un club pueden considerarse comunidades de práctica. También pueden considerarse una de estas comunidades los investigadores de determinada disciplina (Aitchison, 2009; Hasrati, 2005; Perry, 2004). Como señalan Lave y Wenger (1991), estas comunidades existen, no se crean y por tanto no siempre son explícitas ni lo es la membresía para sus integrantes.

Es posible identificar tres dimensiones en todas las comunidades de práctica: la empresa común –la construcción de modo colectivo de una misma

práctica–; el compromiso mutuo –«ser incluido en aquello que importa es un requisito para estar comprometido con la práctica de una comunidad» (Wenger, 1998, p. 74), lo que no implica la ausencia de conflictos y competencias entre los miembros–; y, finalmente, el repertorio –elementos compartidos que los diferencian de otras comunidades; combina la participación y la reificación (que puede incluir símbolos, palabras, modos de hacer las cosas, herramientas, rutinas, historias, etc.)–. En este análisis nos centraremos en las dos primeras.

La práctica social que reúne a los miembros de una comunidad se sostiene en la memoria compartida, lo que permite a los individuos realizar la actividad sin necesariamente saber cada detalle de la práctica y, asimismo, incorporar a los novatos a partir de la participación en esa práctica (Wenger, 1998). Al ser una práctica social, está inscrita en un contexto sociohistórico que le da estructura y requiere de un grupo de personas para poder desarrollarse.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es «un proceso de cambiante comprensión en la práctica» (Lave, 2001, p. 18). Formar parte de una comunidad de práctica abre las puertas al aprendizaje situado, uno más personal y transformativo que es fruto de nuestra participación en dichas comunidades (Lave y Wenger, 1991). Es decir, a partir del involucramiento en la comunidad y del aprendizaje de la práctica que reúne a sus miembros es que el individuo adquiere las competencias y los conocimientos para desarrollar la labor común y se identifica como miembro de dicha comunidad. Según los autores, para las personas el aprendizaje supone comprometerse y contribuir con las prácticas de su comunidad y para las comunidades el aprendizaje supone refinar, perfeccionar su práctica y asegurar nuevas generaciones de miembros. De acuerdo con Fuller (2007), la conexión explícita entre el aprendizaje y las prácticas sociales es uno de los principales aportes de esta perspectiva.

Finalmente, desde esta perspectiva se sostiene que el aprendizaje es también un proceso identitario como miembro de dicha comunidad: «la principal motivación para el aprendizaje involucra realizar actividades que son significativas para la comunidad y que mueven al aprendiz hacia un lugar más central en la comunidad de práctica» (Barab et al., 2002, p. 495). Es decir, en el caso de las comunidades disciplinares de práctica (Colombo, 2012), sus miembros nóveles van conformando su identidad como investigadores.

Ahora bien, en el caso de los programas doctorales, el proceso de formación como investigador ocurre en el marco de una institución que ha sistematizado pedagógicamente el proceso de formación de investigadores. A dicha articulación de prácticas diversas que definen el qué y cómo se enseña y se aprende se la denomina currículum. En estudios que se centran en la formación doctoral, también se sostiene que «el currículum es aquello que es puesto en

práctica y experienciado durante el curso de ser un estudiante de doctorado» (Hopwood et al., 2010, p. 83). Es decir, el currículum no es solo un documento escrito, sino el ambiente pedagógico que se conforma. Las relaciones que se establecen entre los miembros del programa doctoral y las concepciones que sostienen sobre la actividad que los reúne son también aspectos del currículum, así como las propuestas metodológicas, mecanismos de evaluación y, como señaláramos anteriormente, el contenido de la formación. Así, «el currículum doctoral es en muchos sentidos histórica y culturalmente producido, y es reconstruido en el desarrollo de las prácticas diarias de la disciplina, institucionales y de otros tipos» (Hopwood et al., 2010, p. 85).

Como señalamos, el currículum del nivel doctoral posee particularidades que lo diferencian de otros niveles educativos: variedad de estructuras curriculares, características especiales de la etapa tesis, el director de tesis como figura formadora y diferencias según la disciplina científica. En primer lugar, la estructura curricular de los programas doctorales cambia de un país a otro, desde sistemas estructurados y relativamente homogéneos entre las distintas universidades, como en Estados Unidos, hasta una amplia autonomía de las instituciones para definir la estructura curricular, como ocurre en Argentina, donde los doctorados pueden optar por ser estructurados, semiestructurados o personalizados.

Otra de las particularidades del currículum del programa doctoral es la realización de la tesis. Según Lovitts (2008) la tesis exige que el estudiante se posicione en la producción de conocimiento y no en la recepción de conocimiento, que suele ser, según la autora, la posición en la que lo colocan los cursos. Además, podríamos agregar que estos últimos tienen características curriculares que se sostienen desde el jardín de infantes (días y horarios de cursada, selección de la bibliografía por el docente, fechas de evaluación predeterminadas, etc.) que «desaparecen» en el período de la tesis (Fernández Fastuca, 2018).

De lo anterior, se desprende la existencia de la figura del director de tesis. Aquí, concebimos a la dirección de tesis como una práctica formativa en la que se produce una alianza de aprendizaje entre director y tesista según la cual el director se responsabiliza por la formación del segundo (De la Cruz Flores et al., 2011; Difabio de Anglat, 2011; Halse y Malfroy, 2010, entre otros).

Finalmente, la formación doctoral se impregna de las características de la disciplina en la cual forma (Whitley, 2012), ya que es uno de los dispositivos para el proceso de enculturación en su comunidad disciplinar de práctica. En términos curriculares esto implica que el qué, para qué, cómo enseñar se modifica según la disciplina.

Diseño metodológico

Para alcanzar los objetivos propuestos realizamos un estudio cualitativo de corte interpretativo, con un diseño de estudio de caso (Stake, 2010). Seleccionamos un doctorado en ciencias aplicadas de una universidad de gestión estatal de la región centro de la Argentina.

Las técnicas de recolección de datos y las fuentes fueron diversas: análisis documental del reglamento del doctorado y página web institucional (para identificar la organización general del programa, la descripción de los roles de cada uno de los actores y los espacios de formación prescriptos), programas de los cursos orientados a la construcción de la tesis (para identificar las dimensiones de la formación del investigador). Estos brindaron información para indagar en el currículum prescripto en cuanto a los principios y objetivos en que se sustenta la formación. Asimismo, nos permitieron contextualizar y triangular la información obtenida de otras fuentes.

Además, realizamos entrevistas semiestructuradas para identificar los puntos de vista de los actores y cómo se configuran las propuestas de formación. Para construir el corpus seguimos a Strauss y Corbin (2002), quienes postulan que la codificación microscópica de las entrevistas puede proporcionar el esqueleto de la estructura teórica. Por ello realizamos entrevistas con el director del programa de doctorado, miembros de la comisión asesora, docentes de los cursos para la construcción de la tesis (CCT)². La entrevista con el director fue prioritaria en el proceso de investigación, al ser un informante clave sobre el currículum del programa doctoral. Por su parte, los miembros de la comisión asesora se seleccionaron en función de la antigüedad en el programa, se procuró que hubiera un representante desde el inicio del doctorado y otro de reciente incorporación a la comisión (para indagar en aspectos de la gestión pedagógica del doctorado). En el caso de los docentes de los cursos, se indagó sobre sus criterios para la conformación de la propuesta pedagógica y su percepción sobre los desafíos que atravesaban los estudiantes en su trayecto doctoral.

Finalmente, realizamos grupos focales con doctorandos y egresados recientes. Estos tuvieron por objeto indagar sobre la mirada de los estudiantes en relación con la propuesta formativa desarrollada por el programa doctoral.

Las principales dimensiones de indagación para las entrevistas fueron: concepción sobre la formación doctoral, prácticas de enseñanza, prácticas de aprendizaje, figuras formativas, rol del director de tesis, rol de las autoridades del programa doctoral, dispositivos pedagógicos y actividades para

favorecer la graduación, el estudiante de doctorado. En todos los casos, además se indagó con el objetivo de triangular la información brindada por otras fuentes.

Durante el proceso de recolección de datos y el análisis se utilizaron criterios cualitativos de validez, como la saturación de las categorías interpretativas generadas y la triangulación de instrumentos y fuentes de recolección de datos.

Para el análisis de los datos buscamos llevar adelante uno que capture la complejidad de los casos específicos a partir de un registro exhaustivo y preciso de los aspectos de interés; algunas categorías iniciales se definieron desde los antecedentes consignados; las definitivas, desde el proceso analítico (categorías emergentes de los datos). Utilizamos, como señalan Maxwell y Miller (2012), una estrategia que reúne tanto la categorización microscópica como la basada en la contigüidad (*contiguity-based*). Apoyamos nuestro análisis con el Atlas.ti como soporte tecnológico.

Resultados

Para presentar los resultados seguiremos los distintos componentes del currículum (¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar?), las figuras formadoras que participan y las concepciones en que sustentan a cada uno de ellos. A lo largo de estos puntos, incluimos la mirada de los estudiantes sobre la propuesta formativa.

Componentes del currículum

¿Para qué enseñar? El programa doctoral tiene tres objetivos centrales; si bien ninguno de ellos figura en el reglamento (y tampoco se establecen otros), son parte de su currículum real³. Estos objetivos son:

- que las tesis tengan por objeto la aplicación de la ciencia a problemáticas reales
- formar en la interdisciplina
- habilitar la posibilidad de realizar el doctorado a perfiles que cuentan con una relevante trayectoria laboral en el ámbito profesional o del activismo ambiental y que no pueden o quieren ser becarios del CONICET⁴.

En las palabras de uno de sus miembros, los dos primeros objetivos se piensan interrelacionados. Incluso se observa que el entrevistado entiende que la formación en la interdisciplina no es una imposición, sino que debe ser la consecuencia de formar en el abordaje de problemas aplicados.

Entonces nosotros, cuando vienen las tesis, no tratamos de obligarlas a que sean interdisciplinarias. Primero, por dos motivos: porque la palabra «interdisciplinario» está relacionada con una actitud y principalmente con conocimientos y también con valores. En algún punto, en los valores es donde se encuentra la energía para tener una mirada interdisciplinaria sobre un problema. En general tiene que ver con cuestiones éticas; por ejemplo, que mi trabajo sea útil. Cuando vos le buscás utilidad a un trabajo de tesis es cuando empiezan a aparecer las otras disciplinas... porque lo bajás a tierra. Y después está la actitud de colaborar proactivamente con gente que no es de tu palo. (Fragmento de la entrevista con el director)

La interdisciplina se encuentra presente en los requisitos de admisión del programa doctoral. Según lo establecido por el reglamento para ser admitido, el aspirante debe:

poseer título de cualquier carrera de grado universitario reconocido por el Ministerio de Educación, relacionada con las ciencias básicas y/o aplicadas, con una duración de carrera no inferior a 4 (cuatro) años. En el caso de postulantes que no cumplan este requisito, la pertinencia del título de grado quedará a consideración de la [comisión asesora] (art. 18, reglamento del programa doctoral).

Como consecuencia, el cuerpo estudiantil está compuesto por doctorandos provenientes de distintas disciplinas, tanto relacionadas con las áreas disciplinares del doctorado como con otras (geología, veterinaria, física, química y, en pocos casos, ciencias sociales –por ejemplo, arquitectura y psicología–). Por lo que es interdisciplinario en sí mismo.

En función de estos objetivos, el programa doctoral diseña una propuesta formativa con una estructura curricular personalizada, que se fundamenta en el foco en la investigación en problemas aplicados y la formación en la interdisciplina. Para los miembros del programa, esto implica que cada doctorando debe seguir su propio trayecto formativo para poder dar respuesta al problema planteado en su tesis, lo que puede involucrar a un conjunto distinto de disciplinas en cada caso.

¿Qué enseña el doctorado? Este programa propone un trayecto formativo que contempla la realización de cursos y de la tesis para el desarrollo de las competencias necesarias para aprender el quehacer de la investigación científica, como ocurre en la mayoría de los doctorados argentinos.

En cuanto a los cursos, como elemento distintivo, los doctorandos deben entregar al inicio de la carrera un plan de formación en el que se detallan los que se realizarán a lo largo del doctorado. Asimismo, como ocurre en otros programas doctorales, los estudiantes deben entregar el plan de tesis.

Respecto del plan de formación mencionado, los doctorandos y graduados dieron cuenta de una variedad de opciones para su construcción. Algunos de ellos armaron un plan detallado informando cursos y seminarios específicos a realizar, mientras que otros presentaron las áreas temáticas en las que buscarían cursos. Este abanico responde a la disponibilidad de oferta al momento de entregar el plan.

Dentro de la oferta formativa del doctorado es posible identificar tres tipos de cursos: de profundización del conocimiento, para la construcción de la tesis (CCT) y relacionados con la interdisciplina. Para definir los seminarios y talleres del primer tipo se proponen distintas estrategias: (a) se invita a los directores de tesis a que ofrezcan un curso (aunque algunos entrevistados mencionan que esta estrategia hasta el momento no ha dado tantos resultados), (b) se consulta a los doctorandos sobre las temáticas de su interés y necesidad formativa, (c) se recurre a los especialistas disponibles en la institución (es decir, los docentes e investigadores de la casa, para que brinden cursos sobre sus áreas de especialización).

En cuanto a los CCT, cuando fueron incluidos en la oferta, el doctorado comenzó sin reconocer créditos por realizarlos a quienes los cursaban. Es decir, no podían incluirse en el plan de formación mencionado anteriormente, sino que constituían un «extra» en la propuesta del doctorado. La idea de ofrecerlos se originó ante la percepción de la necesidad en los estudiantes por este tipo de formación. En este sentido, para las autoridades del doctorado, estos cursos tienen por objeto explicitar los conocimientos que suelen ser tácitos. Asimismo, buscan brindar una formación que amplíe aquella que reciben en los equipos de investigación en los que trabajan con sus directores de tesis. En este sentido, el siguiente fragmento muestra cómo publicar se toma como uno de esos conocimientos que no se enseñan de modo explícito en otros espacios (los equipos de investigación, el director de tesis). De hecho, ante el reconocimiento de su falta y necesidad estos cursos tienen la intención explícita de formar a los doctorandos en los contenidos que, suponen, se adquirirían de modo tácito: la publicación, diseño autónomo de un proyecto de investigación, pensamiento crítico, entre otros⁵.

[la publicación] primero que es algo nuevo y segundo que muchos entran demasiado guiados [porque] lo hace todo el director. O, si tiene alguna publicación,

significa que alguna vez participó [de una] que la escribió completamente otro. [...] Entonces en este doctorado también ellos tienen que volver a ver, a rediseñar su trabajo de doctorado, ¿no? No diseñarlo en función de lo que les pide un director, sino que ellos mismos tienen que proponer qué se va a saber que aún no se sabe cuando ellos presenten su tesis de doctorado. Darle toda una idea, volver a pensar eso y ya no ser algo que se lo armó otra persona sino que lo arman ellos mismos, bueno, tratar de utilizar esa misma idea para llevar este trabajo. (Fragmento de la entrevista con docente de CCT)

Por su parte, los estudiantes expresan acuerdo en que los cursos abordan temáticas como la publicación de modo explícito enseñándoles contenidos que de otro modo se aprenderían tácitamente. El siguiente fragmento expresa cómo en los equipos de investigación se asumen conocimientos de los doctorandos y el lugar que ocupan estos cursos al brindárselos.

el curso está muy bueno, por lo menos a mí me recontra sirvió. En ese momento fue el primero que se dio, era taller, no daba créditos pero estaba muy bueno porque son cosas que, cuando vos entrás a trabajar, te hablan y te dicen «paper», «revista», como si vos toda tu vida hubieses trabajado en eso y nadie te explica cómo es, según tu disciplina qué te conviene. Y ese estuvo muy bueno y de hecho yo lo que saqué de ahí lo compartí después con todas mis compañeras porque es muy útil. (Fragmento del grupo focal 1, estudiante)

Finalmente, algunos cursos se encuentran relacionados con la interdisciplina, en los que se trabaja sobre ese concepto y sus implicancias en una investigación.

Nosotros tenemos cursos que tienen que ver con la interdisciplina. Este año, se está dictando justamente uno que se llama «de la disciplina, a la transdisciplina», pero eso no alcanza. Los verdaderos estímulos son los encuentros anuales de los estudiantes que se encuentran entre ellos, y después los más avanzados tienen charlas con toda la comunidad; y después esto de someter a crítica los planes por especialistas. (Fragmento de la entrevista con el director)

El fragmento de entrevista anterior nos permite observar que el diseño de la oferta de cursos es una de las estrategias que el programa doctoral utiliza para alcanzar los objetivos propuestos, en este caso la formación en la interdisciplina.

¿Cómo enseña el quehacer de la investigación? En cuanto a la dimensión de la tesis, en la propuesta formativa del doctorado es posible identificar la metodología de enseñanza que sigue más que los contenidos. En gran parte esto se debe a dos razones. Por un lado, los contenidos relacionados con la tesis varían significativamente entre los distintos doctorandos acorde a sus objetos de estudio. Por otro, dichos contenidos son trabajados principalmente en el desarrollo mismo de la investigación en conjunto con sus directores de tesis.

Desde el programa doctoral existe una propuesta de acompañamiento del desarrollo de la tesis que contempla distintos hitos: presentación del plan de tesis (que es evaluado por un investigador externo), las jornadas de becarios y la exigencia de publicación como primer autor. Se espera que estos generen continuidad en el contacto entre el doctorando y el programa brindando información a ambos sobre el trayecto formativo (y el proceso de investigación) del primero. Además, algunos de estos hitos constituyen instancias de evaluación formativa.

¿Qué, cómo y cuándo evaluar? El doctorado concibe dos grandes instancias de evaluación formativa que denomina «monitoreo mediado por especialistas» y «monitoreo mediado por la comunidad». El primero consiste en la presentación del plan de tesis. Es una instancia única durante el trayecto formativo. A pedido de los estudiantes, y ante los desafíos de la interdisciplina, dichas evaluaciones dejaron de realizarse por miembros de la comisión y comenzaron a solicitarse a especialistas en la temática de la tesis externos al doctorado.

Muchos estudiantes estaban haciendo trabajos donde percibían que sus directores estaban en temas nuevos para ellos. O sea, estaban aplicando algo que saben hacer muy bien, pero a nivel de su propia disciplina, y se estaban metiendo en problemas de otras disciplinas. [...] Entonces, estaban necesitando una especie de testeo. Todos los años está esa reunión anual de todos los estudiantes. (Fragmento de la entrevista con el director)

Dentro de la planificación e intenciones del programa doctoral se encuentra que el evaluador del plan pueda luego también ser parte del tribunal de la tesis. Es decir, se lo piensa también como evaluación formativa para que el evaluador final y formal de la investigación no llegue solamente en la última etapa, para la defensa de la tesis, sino que forme parte del proceso.

Uno a veces es jurado de tesis de programas de las universidades más tradicionales y te llega un mamotreto de cuatrocientas páginas [cuando] nunca

tuviste contacto con el doctorando ni con el doctorado, ni con el plan ni con nadie, y te dicen «bueno, dentro de tres semanas me tenés que devolver la corrección de este plan de tesis», de algo que ya está todo hecho, todo terminado. O sea, ha pasado aquí a varios colegas. Entonces, ¿cuál es mi intervención acá? Si vos ya me estás dando algo todo terminado, ¿qué voy a decir? ¿Que está todo mal, y sin conocer a la persona, que capaz dice que hizo todo bien, pero que yo considero que técnicamente está mal? Entonces uno ya va condicionado ahí... Eso no es una evaluación. (Fragmento de la entrevista con miembro de la comisión asesora)

La segunda instancia de evaluación es el monitoreo mediado por la comunidad. Este consiste en las jornadas anuales de becarios en las que cada doctorando presenta los avances que ha tenido durante el año. Un aspecto distintivo es que todos los estudiantes deben exponer. Los estudiantes de los primeros años lo hacen en pequeños grupos formados exclusivamente por doctorandos noveles y coordinados por un estudiante más avanzado. Por su parte, quienes se encuentran en los últimos años del doctorado exponen sus avances ante toda la comunidad del programa (otros doctorandos, director, miembros de la comisión, docentes y directores de tesis) y también ante otros referentes (municipalidad donde se localiza el trabajo de campo, especialistas en la temática, etc.). En las jornadas se evalúan tanto los avances en la tesis como en el plan de formación, ya que todas las presentaciones comienzan con un racconto de sus avances en el segundo y luego se centran en los propios de la tesis. También constituye una instancia de evaluación formativa ya que los doctorandos lo hacen anualmente y reciben comentarios sobre sus investigaciones que les permiten revisar sus avances.

Aquí es preciso recordar que el cuerpo estudiantil en sí mismo es interdisciplinario, por lo que al recibir comentarios del resto de los estudiantes, recibe una mirada interdisciplinaria de su problema de investigación tanto de otros investigadores como doctorandos de distintas áreas disciplinares.

Estas jornadas son una instancia que figura en el currículum prescripto (se especifican en el reglamento) y es expresada por los distintos miembros del programa (incluidos los estudiantes) como central en el currículum real. Además, según se mencionó en las entrevistas, la variedad de disciplinas de procedencia de los distintos participantes (presentadores y oyentes) colabora en la mirada interdisciplinaria, ya que los doctorandos reciben comentarios de estudiantes e investigadores de otras disciplinas. A continuación, se presentan algunos fragmentos de los grupos focales en los que los doctorandos expresan su modo de percibir estas jornadas. En el primer fragmento se muestra que

son una instancia formativa en la que, incluso, pueden posicionarse como transmisores de experiencias y saberes a sus pares. En este caso, además, vuelven a aparecer los conocimientos tácitos de la actividad científica y la necesidad de darlos a conocer.

Quizás para un primer encuentro una está preocupada en qué es lo que voy a presentar y en el formato, y con el paso del tiempo uno va tomando los aportes de sus compañeros y se nota ese crecimiento. [...] y también uno puede estar ayudando a los demás. Creo que ese es un gran aporte. Yo presenté dos veces y la segunda vez no tenía cambios significativos en relación con la primera. Entonces lo que tomé, que para mí fue bueno porque también me di cuenta del camino no transcurrido... porque muchas veces uno se limita a los resultados, ¿no? «Bueno está es mi tesis, voy a hacer esto», como un relato más lineal, y hay muchas cosas que pasan por atrás que no se saben, que quizás para los que recién están arrancando está bueno tener un conocimiento de que no a todos nos sale todo lineal y los problemas que podemos llegar a afrontar. En mi caso, fueron dificultades sobre todo económicas porque el proyecto que estoy llevando adelante es muy caro. (Grupo focal, graduada 1)

Asimismo, como ya adelantamos, las jornadas abonan a la formación en la interdisciplina. Y, principalmente, es un espacio para el monitoreo mediado por la comunidad, es decir, es una instancia de evaluación formativa del trayecto del doctorando. Uno de los estudiantes lo percibe del siguiente modo:

Las jornadas, además de ser algo interdisciplinar y que uno interactúa y pregunta, ellos [la CAP] tienen una manera de seguirte silenciosa acompañándote que es cuando uno presenta una charla lo que estás presentando no es solamente tu tema sino cómo venís con la carrera, cuántos cursos hiciste, tenés el idioma, no tenés idioma, tenés la publicación o no, en qué año estás, cómo vas con la tesis. Entonces para la CAP es una manera de decir «bueno, a ver cómo viene este fulano, cómo viene esta fulana». Es como un seguimiento silencioso que ellos te hacen, más allá de que lo común es la jornada, pero para mí el trabajo de ellos también está ahí. (Grupo focal, estudiante 1)

Finalmente, es una instancia que se emplea para fortalecer la formación en resolver problemas aplicados y que los estudiantes se relacionen con los beneficiarios directos de sus proyectos. Así también, el doctorado gesta vínculos con distintos actores sociales.

Ahí, por ejemplo, bueno, el director del doctorado invitó a gente de provincia y municipio y, de hecho, después de esa reunión se contactaron conmigo otras personas, o sea, te abre las puertas para jugar a la interdisciplina o a la transdisciplina, porque en mi caso yo trabajo coordinadamente con gente del municipio de acá de la municipalidad de Mar del Plata, por ejemplo. (Grupo focal, estudiante 2)

Además de ser una instancia de evaluación formativa, las jornadas de becarios también son un momento relevante para la gestión pedagógica del doctorado. Durante esas semanas se proponen reuniones del director con los docentes y directores de tesis, por un lado, y con los estudiantes, por otro. En ambos casos presentan sus comentarios y consultas a la gestión del doctorado.

Finalmente, considerando la totalidad de la oferta formativa, para su diseño los miembros del doctorado entienden que su objetivo es complementar la relación con el director para favorecer la formación del doctorando aportando distintas miradas y perspectivas sobre el quehacer de la investigación.

El estudiante se enfrenta con eso al momento de la tesis y en ese momento el mensaje que hay es «bueno, tomá esta tesis y fijate lo que escribió tu compañero antes», «actualizá las publicaciones y listo». Entonces, cuando vos estás discutiendo aplicabilidad, eso no funciona. Es un camino, digamos, el sistema no tiene una alarma que dispara cuando eso pasa. Entonces dijimos bueno, tenemos que hacer un «hito pedagógico» para dar la oportunidad de que sea distinto. Porque la verdad que esto del tesista y el director es casi como el matrimonio por arreglo. En una carrera universitaria de grado tenés un montón de materias. Es como que el estudiante, en algún punto, una relación que no pudo construir bien con un docente termina cuando finaliza el cuatrimestre. En cambio, acá son cuatro o cinco años. En donde el otro es espejo de todos tus problemas, los que tenés en tu familia, de todo, viste. (Entrevista con director)

Además, a partir de la experiencia en los primeros años de existencia, el doctorado modificó la propuesta curricular original extendiendo los plazos fijados en el reglamento. La experiencia les indicó que a los estudiantes les llevaba más tiempo del que habían considerado inicialmente.

Figuras formadoras

En todo proceso educativo formal se establece una relación pedagógica entre el estudiante y quien tiene a cargo la función de enseñanza. En el caso de los doctorados podríamos preguntarnos: ¿cuál es el objeto de la relación pedagógica?

gica?, ¿es la investigación o es el trayecto doctoral? Esto habilita a que pueda haber distintas figuras según el objeto. Entonces el doctorado es la investigación, pero no solo eso.

Como es tradicional en los doctorados, el director de tesis es una figura formadora central. En el caso de este programa de posgrado, en el reglamento se agregan otras figuras que complementan su tarea en la formación de los doctorandos. Una de ellas es la del tutor, cuya función es asesorar al estudiante respecto al doctorado en tanto carrera de posgrado, no sobre la investigación. Es decir, los cursos a realizar, los plazos para las diversas entregas, entre otras cuestiones.

Asimismo, en función de alcanzar los objetivos mencionados al inicio y viabilizar las distintas metodologías de enseñanza, el programa doctoral introduce algunas modificaciones a las tradicionales figuras formadoras de los doctorados en la Argentina. La primera de ellas es la inexistencia de la figura del codirector. En el reglamento se establece que hay directores múltiples (pueden ser hasta tres) con igual jerarquía. En las entrevistas lo han explicado del siguiente modo:

No tiene codirector este posgrado, tiene dos directores, por ejemplo, si necesitás. Pero que los dos directores no provengan del mismo grupo de investigación, y en lo posible que no tengan la misma formación. Porque la intención es que justamente no sea disciplinar y si a vos te puede dirigir y codirigir un químico, es muy probable que tu tesis tenga más que ver con la química que con lo que nosotros estamos proponiendo [...] si queremos formar gente en problemas reales, es poco probable que las personas que están formadas en las mismas disciplinas puedan ayudarte a resolverlo. Los problemas reales no son disciplinares. Igual nos cuesta transmitir un poco esa idea porque incluso el ambiente viene con eso de que el director es el director del grupo y después el codirector es alguien que está formándose... Entonces, bueno, tratamos de erradicar esas cosas. (Entrevista con miembro de la comisión asesora)

Es decir, se modifica lo que ellos entienden como una lógica verticalista de la codirección y se propone una de equipo de trabajo en pos de la interdisciplina.

A lo mencionado se añade la introducción del experto extendido. Esta figura, según han expresado los miembros del programa, entra en juego en los casos en los que el objeto de estudio de los doctorandos requiere de la consulta a expertos que se encuentran «fuera del circuito académico», como puede ser el caso de investigaciones sobre el cannabis medicinal.

Finalmente, en el programa doctoral se generan diferentes dispositivos de comunicación que permiten potenciar las relaciones entre los distintos miembros y extender, en alguna medida, el concepto de figura formadora. Podemos hablar de dispositivos dirigidos a los estudiantes: reuniones de los estudiantes con el director del programa al inicio del año (para explicar el reglamento) y al final (para tratar temas varios); grupo de WhatsApp de los estudiantes y contacto directo de los estudiantes con el director del programa también por WhatsApp. En la reunión observada, los estudiantes utilizaban la oportunidad para realizar preguntas sobre la normativa del doctorado y los pasos a seguir, cuestiones relacionadas con el director de tesis y los cursos a realizar. Además, existen dispositivos dirigidos a otros miembros del programa: reuniones del director con los docentes y directores de tesis para hablar temas varios. Además, para la gestión académica del programa doctoral la comisión asesora se reúne regularmente (y propone otros mecanismos de intercambio) para discutir distintos temas, desarrollando una modalidad de gestión colegiada.

Discusión

Aquí nos proponemos tomar categorías propias de la didáctica para analizar la formación doctoral. Esta disciplina generalmente se ha centrado en los primeros niveles del sistema educativo. Por ello, es pertinente analizar cómo algunas de sus categorías se expresan en el nivel doctoral tomando como caso el programa indagado. Este se puede analizar desde dos miradas teóricas que aquí proponemos interrelacionarlas: el currículum y las comunidades de práctica. Comenzando por el primero, en los resultados se evidencia que el currículum se encuentra en constante construcción y que, además, es un proceso de construcción colectiva (Gvirtz y Palamidessi, 2006). La alta participación de los estudiantes en distintos momentos y espacios (la propuesta de cursos, las jornadas, por ejemplo), las reuniones con los directores de tesis y los cambios realizados por la comisión del doctorado a la luz de la experiencia son algunos datos que sustentan esta interpretación del currículum del programa doctoral. Asimismo, según los autores, «Educar es afirmar un proceso selectivo» (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 24), las estrategias seguidas para el diseño de la oferta de cursos (la consulta a los estudiantes, específicamente) también es una muestra de la construcción colectiva del currículum al dar poder de decisión a los mismos estudiantes para dicha selección. Esta alta participación de los estudiantes en la construcción del currículum diferencia al programa doctoral de otros niveles del sistema. Es preciso indagar sobre qué ocurre en otros programas doctorales para saber si es una característica del nivel o solo del caso analizado.

Retomando las ideas de Abdala (2016), el currículum puede entenderse como una bisagra con el afuera, con la comunidad exterior. En este caso, el currículum es diseñado y desarrollado para generar una comunidad de práctica dentro del doctorado y para relacionar a esta con distintas agrupaciones en el afuera. Además, se lo puede pensar también como una bisagra entre el sistema educativo y la comunidad científica, ya que el doctorado se encuentra en la intersección entre ambos.

En el currículum del doctorado analizado hay varios elementos que ejemplifican claramente esta idea bisagra: los cursos para la construcción de la tesis, en los que se brindan conocimientos para la publicación científica, y la promoción de relaciones con distintos referentes de la comunidad científica y evaluadores externos. Un ejemplo concreto es la idea de que los evaluadores del plan de tesis sean también parte del tribunal de defensa de tesis que, como mencionamos, potencia una idea de evaluación de proceso y no solo sumativa. Consideramos que en las prácticas de evaluación del programa doctoral se puede observar una tensión entre la lógica formativa (del sistema educativo) y la lógica de presentación de informes finales de investigación (de la comunidad científica). Desde esta última perspectiva, no es equivocado que la evaluación esté solo al final del proceso; sin embargo, al pensar en el proceso de aprendizaje, la introducción de instancias de evaluación formativa permite potenciar dicho proceso al brindar información valiosa durante su desarrollo para tomar decisiones (Ravela, 2006). Asimismo, posibilita que el evaluador tenga una mirada de parte mayor de ese proceso y no solo de su producto escrito final, que permitiría que tenga una visión justamente del aprendizaje alcanzado y no solo del resultado científico.

Aquí podemos retomar el análisis realizado por Colombo (2012) sobre el vínculo entre la escritura en el posgrado y el aprendizaje situado. La autora introduce la noción de comunidades disciplinares de práctica y sostiene que

Los estudiantes de posgrado no solo comienzan a participar en el micro nivel en sus CDdP [comunidades disciplinares de práctica] al escribir para sus seminarios, sino que también se involucran en un nivel macro al interactuar con artículos de personalidades reconocidas en su campo y al meso nivel (mercado de publicaciones y conferencias disciplinares locales) cuando leen o comienzan a presentar ponencias en congresos y publicar artículos en revistas especializadas locales. (Colombo, 2012, p. 83)

Estos distintos niveles confluyen con la concepción del currículum como una bisagra. En la propuesta formativa armada por el programa doctoral,

existen distintas instancias que permiten a los doctorandos moverse por los diversos niveles de la comunidad disciplinar de práctica e interactuar con sus miembros, como las jornadas de becarios. Como señala Fuller, «el currículum está disponible a los nóveles [aquí doctorandos] a través de su creciente participación (con otros) en las prácticas sociales relevantes» (2005, p. 19).

Otra dimensión del componente de bisagra del currículum del doctorado se halla en que, como se señaló anteriormente, una de las intenciones curriculares del programa estudiado es mediar en la relación director-tesista, actuando como bisagra entre la comunidad científica (representada por el director) y el sistema educativo (representado tanto por el programa doctoral como por el estudiante). Para analizar esta categoría de la «mediación en la relación director-tesista», que se observa por ejemplo en los objetivos que tienen los cursos para la construcción de la tesis, vale retomar las ideas de Lave y Wenger (1991), quienes en su primera formulación del concepto de comunidades de práctica utilizaron la noción de participación periférica legítima para ampliar la concepción tradicional del modelo maestro-aprendiz por uno de participación e identidad en una comunidad que incluye a distintos miembros y actividades. Podría interpretarse la intención de mediar en la relación entre director y tesista del programa doctoral como una apertura del trayecto educativo del doctorando a más figuras formadoras a partir de la participación en una comunidad. La cita de Fuller (2007) del párrafo anterior resalta la importancia de los otros, en plural, en el trayecto formativo. Lo que abona a la idea de pensar en la exposición del tesista a la interacción con distintas figuras formadoras más allá de su director, expresada en el caso estudiado como de mediación en la relación director-tesista. La indagación en otros programas doctorales permitiría profundizar sobre esta categoría.

Además de lo señalado en los párrafos anteriores, el doctorado presenta algunas particularidades que permitirían analizarlo como una comunidad de práctica. Aquí nos interesa particularmente considerar las tres dimensiones de las comunidades de práctica (la empresa común, el repertorio y el compromiso mutuo) para comprender al doctorado analizado. En las entrevistas a sus distintos miembros se observa una congruencia en los objetivos y dispositivos del currículum que permite pensar que trabajan en pos de una empresa común. Esta primera dimensión de comunidad podría mostrar que en este doctorado el trayecto formativo es, en principio, pensado de modo colectivo.

Conjuntamente, el doctorado se concibe a sí mismo como una comunidad, cuestión que se observa por ejemplo en cómo el director y el comité asesor denominan a las jornadas «monitoreo mediado por la comunidad». Barab y Barnett (2002) hallaron, en su análisis de las comunidades de práctica de

docentes, que la autopercepción como comunidad es una de las creencias fundamentales de sus miembros para la constitución de una comunidad de práctica. En nuestro caso de estudio, probablemente, en esta concepción como comunidad exista una incidencia de las características de las ciencias exactas y naturales (Becher, 2001), como es la alta dependencia entre los investigadores (Whitley, 2012). Es decir, el usual modo de trabajo en equipo de las ciencias naturales colabora en la asunción por parte del programa doctoral de las características señaladas.

Esta idea del trayecto formativo como uno que se transita en comunidad también se puede ver en los distintos dispositivos generados que promueven la participación de los diferentes miembros de la comunidad del doctorado en el trayecto formativo de los estudiantes (reuniones del director del programa con los doctorandos y directores de tesis, grupos de WhatsApp, y los dos tipos de monitoreo desarrollados, por ejemplo). Esto condice con otra de las dimensiones centrales de las comunidades de práctica: el compromiso mutuo. Es decir, «ser incluido en lo que importa» (Wenger, 1998).

Del mismo modo, la existencia de distintas figuras formadoras también colabora en la conformación de una comunidad de práctica, ya que el trayecto doctoral de los estudiantes se realiza en tanto interactúan con todos ellos y no solamente en una relación dual con su director de tesis. Asimismo, las jornadas de becarios también como mecanismo de evaluación potencian la idea de comunidad al dar lugar a la participación de los estudiantes en actividades con distintos miembros más avanzados de la comunidad.

El monitoreo mediado por la comunidad es una instancia de evaluación y de promoción de relaciones entre los miembros de la comunidad y de gestión del programa doctoral. La importancia que este dispositivo tiene en la formación de los estudiantes condice con los resultados de otras investigaciones que indagan la relevancia de los pares en el proceso de formación doctoral (Colombo, 2014; Devos et al., 2017; Joiner et al., 2021). Más específicamente, Merry y Orsmond (2018) estudian la relevancia de los pares para la conformación de una comunidad de práctica y sostienen que es a través de los pares que las personas logran cambios en su identidad (en este caso, forjándose como investigadores) y profundizan su conocimiento.

Desde el punto de vista de la evaluación, estos espacios de monitoreo mediado por la comunidad se relacionan con los hallazgos de Corcelles et al., quienes expresan:

las experiencias relacionadas con la comunidad científica eran percibidas como las más positivas. [...] estos resultados señalan la necesidad de que los programas

doctorales reconozcan el valor de comunicar la investigación a otros investigadores en el contexto disciplinar (particularmente en las ciencias sociales) así como de que los doctorandos reciban retroalimentación y evaluación de sus resultados de investigación. (Corcelles et al., 2019, p. 935)

Finalmente, estas dimensiones propias de las comunidades de práctica refuerzan la concepción de un currículum de construcción colectiva. En este doctorado se ve expresado en la alta participación e involucramiento de los distintos miembros en el trayecto formativo. Si bien puede argumentarse que en todo programa doctoral el estudiante tiene un alto protagonismo dada la naturaleza misma de los estudios doctorales, lo que parece diferenciar al programa objeto de nuestro análisis es la intencionalidad de potenciar y acompañar dicha autonomía. Es decir, se generan dispositivos específicos para que el doctorando pueda ir armando su trayecto formativo con la orientación necesaria de distintos miembros de la comunidad.

Conclusiones

En el presente artículo nos propusimos realizar un estudio de caso para analizar el currículum de los programas doctorales para la formación de investigadores. Concretamente estudiamos las concepciones en las que se sustenta, los actores involucrados y los espacios curriculares que se proponen a los estudiantes durante su trayecto formativo.

El objetivo común que reúne a toda la comunidad de práctica del doctorado es el trabajo sobre problemas aplicados e interdisciplinarios. En ello fundamentan el posicionar a los doctorandos en el centro de su proceso formativo, al participar en decisiones del doctorado y, principalmente en la definición de la oferta de cursos. Si bien las estructuras personalizadas son frecuentes en la formación doctoral, la participación de los doctorandos en la definición de la oferta de cursos es un elemento distintivo.

Uno de los elementos más relevantes hallados en el caso estudiado es el monitoreo mediado por la comunidad como dispositivo de evaluación formativa. En su desarrollo, se destaca la importancia de la colaboración entre los doctorandos y con los otros miembros de la comunidad (directores de tesis, referentes del programa de doctorado). Asimismo, el monitoreo mediado por especialistas permite a los evaluadores intervenir en el proceso de investigación y no solo en la defensa de la tesis. Futuras investigaciones debieran indagar sobre los logros de ambos dispositivos de evaluación y sus aportes al proceso formativo de los doctorandos.

Los resultados de esta investigación permiten dar cuenta del rol que puede tener un programa doctoral en el trayecto formativo de los estudiantes para atenuar la soledad muchas veces identificada como propia de esa instancia y potenciar las oportunidades de formación del doctorando. Los distintos dispositivos identificados y la modalidad asumida para la toma de algunas decisiones colaboran en la generación de una comunidad de práctica del doctorado.

Notas

1. Aquí consideramos los cambios acaecidos en las últimas décadas y la importancia creciente del credencialismo (Barsky y Dávila, 2016) que vuelve al título de doctorado un requisito para ingresar al sistema científico nacional y, según la ley de educación superior, a los cargos docentes en las universidades. [«« VOLVER](#)
2. Denominamos así a los seminarios y talleres orientados a brindar herramientas para la elaboración de la tesis y el aprendizaje del quehacer de la investigación. [«« VOLVER](#)
3. El currículum real se conforma de las «configuraciones prácticas que proporcionan oportunidades de aprendizaje determinadas» (Bolívar, 2008, p. 146), que resulta de la interpretación y recreación que se realiza personal y socialmente del currículum prescripto. En el caso de este doctorado, en su reglamento no figuran explícitamente los objetivos que persigue. [«« VOLVER](#)
4. Aquí es pertinente aclarar que en Argentina es frecuente que en los doctorados pertenecientes a las ciencias sociales y humanas haya estudiantes que se dedican parcialmente al doctorado; mientras en las ciencias naturales y exactas el modelo es el del doctorando de tiempo completo con una beca de estipendio, generalmente de organismos científicos nacionales. [«« VOLVER](#)
5. Para comprender cabalmente los resultados y el análisis realizado, es preciso considerar que en las ciencias naturales y aplicadas es muy frecuente que el proyecto de investigación lo redacte el director de tesis, sobre todo cuando hay una beca y subsidios en el medio, y que en las primeras publicaciones el doctorando tenga una participación muy menor, escribiendo por ejemplo solo el apartado de materiales y métodos (Fernández Fastuca, 2018). [«« VOLVER](#)

Referencias bibliográficas

- ABDALA, C. (2016). *Curriculum y enseñanza. Claroscuros de la formación universitaria*. Encuentro Grupo Editor.
- AGUIRRE, J. y Porta, L. (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. Narrativas de académicos(as) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 1035-1059. www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/11/RMIE_91.web_.pdf
- AITCHISON, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916.
- BARAB, S.; Barnett, M. y Squire, K. (2002). Developing an Empirical Account of a Community of Practice: Characterizing the Essential Tensions. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(4), 489-542.
- BARSKY, O. y Dávila, M. (2016). El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: Características generales, problemas recurrentes y desafíos. *RESUR*, 2, 64-86. www.iu-sur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/23
- BASTALICH, W. (2017). Content and context in knowledge production: A critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145-1157. DOI: 10.1080/03075079.2015.1079702
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Editorial Gidesa.
- BOLÍVAR, A. (2008). *Didáctica y currículum: De la modernidad a la postmodernidad*. Ediciones Aljibe.
- BOURDIEU, P., Chamboderon, J.-C. y Passeron, J.-C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- CARLINO, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magisteri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11865>
- CLARK, B. (1995). *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*. University of California Press.
- COLOMBO, L. (2012). *Escritura de posgrado y aprendizaje situado*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. www.aacademica.org/000-072/431.pdf
- COLOMBO, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 81-96.
- CORCELLES, M.; Cano, M.; Liesa, E.; González-Ocampo, G. y Castelló, M. (2019). Positive and negative experiences related to doctoral study conditions. *Higher Education Research & Development*, 5, 922-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>
- DE LA CRUZ FLORES, G.; Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 189-209.

- DELAMONT, S. y Atkinson, P. (2001). Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science*, 31(1), 81-107.
- DEVOS, C.; Boudrenghin, G.; Van der Linden, N.; Azzi, A.; Frenay, M.; Galand, B. y Klein, O. (2017). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: A matter of sense, progress and distress. *European Journal of Education*, 32, 61-77.
- DIFABIO DE ANGLAT, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.
- DIFABIO, H. y Álvarez, G. (2017). Alfabetización académica en entornos virtuales: Estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 97-120. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1066>
- EHRENBERG, R. G., Zuckerman, H., Groen, J. A. y Brucker, S. M. (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- FERNANDEZ FASTUCA, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado, ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171.
- FLIGUER, J. y Dávila, M. (2010). *Relación entre investigación y posgrados en las universidades privadas argentinas*. Seminario «La investigación en las universidades privadas».
- FULLER, A. (2007). Critiquing theories of learning and communities of practice. En J. Hughes, N. Jewson y L. Unwin (eds.), *Communities of Practice: Critical Perspectives*. Routledge.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y su enseñanza*. Aique.
- HALSE, C. (2011). Becoming a supervisor: The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570.
- HALSE, C. y Malfroy, J. (2010). Retheorizing supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92.
- HASRATI, M. (2005). Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D students. *Studies in Higher Education*, 30(5), 557-570.
- HOPWOOD, N.; Boud, D.; Lee, A.; Abrandt Dahlgren, M. y Kiley, M. (2010). *A different kind of doctoral education: A discussion panel for rethinking the doctoral curriculum* (pp. 83-91).
- JOINER, K. F.; Rees, L.; Levett, B.; Sitnikova, E. y Townsend, D. (2021). Efficacy of structured peer critiquing in postgraduate coursework. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2183-2199. DOI: 10.1080/03075079.2020.1716318
- LAMFRI, N. y Araujo, S. (2018). Los estudios de posgrado en contextos de evaluación. Aproximaciones comparadas entre Argentina, Brasil y Paraguay. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 219-231. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.14>
- LAVE, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.
- LAVE, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- LOVITTS, B. (2008). The transition to independent research: Who makes it, who doesn't,

- and why. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 297-325.
- MANATHUNGA, C. (2005). The development of research supervision: Turning the light on a private space. *International Journal of Academic Development*, 10(1), 17-30.
- MAXWELL, J. y Miller, B. (2012). Real and virtual relationships in qualitative data analysis. En J. Maxwell, *A Realistic Approach for Qualitative Research* (pp. 109-125). SAGE Publications.
- MERRY, S. y Orsmond, P. (2018). Peer assessment: The role of relational learning through communities of practice. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1312-1322. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1544236>
- PERRY, J. (2004). Authentic learning in fields schools: Preparing future members of the archeological community. *World Archaeology*, 36(2), 236-260.
- RAVELA, P. (2006). ¿Qué son las evaluaciones educativas y para qué sirven? Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. PREAL. www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2006-Fichas-Didacticas-para-comprender-las-evaluaciones-educativas.pdf
- SENNETT, R. (2010). *El artesano*. Anagrama.
- STRAUSS, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- WAINERMAN, C. (2011). Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Eds.), *La trastienda de la investigación* (pp. 27-51). Manantial.
- WAINERMAN, C. (2017). La eficiencia de doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas. En busca de evidencias. *Debate Universitario*, 6(11), 17-36. <http://portalreviscion.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/146>
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, U.K.; New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- WHITLEY, R. (2012). *La organización intelectual y social de la ciencia*. Universidad Nacional de Quilmes.